

Budka, Daniel:
Der Andere: Mit Emmanuel Levinas die
gesellschaftliche und schulische Integration
behinderter Menschen neu denken

Die vorliegende Arbeit wurde von der Heilpädagogisch-
Rehabilitationswissenschaftlichen Fakultät der
Universität zu Köln als Dissertation angenommen.

Tag der mündlichen Prüfung: 09. Februar 2006

1. Gutachter: Prof. Dr. Oskamp
2. Gutachter: Prof.' Dr. Fornefeld

Inhaltsverzeichnis:

Seite

Kapitel 1: Einführung

1.1	Einleitende Bemerkungen	5
1.2	Problemskizze	9
1.3	Ziel vorliegender Arbeit	15

Kapitel 2: Aufbau

2.1	Struktur vorliegender Arbeit	21
2.2	Die aktuell identifizierte Problematik	22
2.3	Anzustrebende Soll-Vorstellung	23
2.4	Theoretischer Rahmen zur Interpretation des Ist-Zustandes	24
2.5	Verallgemeinerung versus Konkretisierung	25
2.6	Zur Erkenntnisgewinnung in vorliegender Arbeit	26
2.7	Interpretation der hermeneutisch gewonnenen Ergebnisse	28
2.8	Übertragung der Soll-Vorstellung auf praktisches Handeln	28

Kapitel 3: Teilhabe

3.1	Menschen mit Behinderung und ihr Recht auf Teilhabe	30
3.1.1	Die Menschenrechte	31
3.1.2	Das Grundgesetz	34
3.2	Menschenrechte und Grundgesetz aus wertgeleiteter, heilpädagogischer Sicht	35
3.3	Die Entwicklung der institutionellen Sonderbeschulung, moralisch reflektiert auf Grundlage der Menschenrechte und des Grundgesetzes	39
3.4	Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse	45
3.5	Die ICF	46
3.6	Das Sozialgesetzbuch IX	48
3.7	Die Deklaration von Madrid	50
3.8	Entwurf eines Berichts über die Lage der Grundrechte in der Europäischen Union	51
3.9	Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen und zur Änderung anderer Gesetze	53

Kapitel 4: Gefahren

4.1	Die neue Entsolidarisierung – eine Spurensuche	56
4.1.1	Die Agenda 2010	57
4.1.2	Bericht der Kommission „Soziale Sicherheit“ zur Reform der sozialen Sicherungssysteme	61
4.1.2.1	Ausführungen der Kommission „Soziale Sicherheit“ zur Reform der Krankenversicherung	62
4.1.2.2	Ausführungen der Kommission „Soziale Sicherheit“ zur Reform der Pflegeversicherung	64
4.1.3	Die Gesundheitsreform	65
4.1.4	Bericht der Kommission „Impulse für die Zivilgesellschaft“	70
4.2	Zusammenfassung	73

Kapitel 5: Wissenschaftliche Vorgehensweise

5.1	Zur doppelten Auseinandersetzung mit der Hermeneutik	76
5.2	Hermeneutik als Methode der Textinterpretation	79
5.2.1	Das hermeneutische Verstehen nach Friedrich Schleiermacher	81
5.2.2	Schleiermachers grundlegende Prinzipien	83
5.2.2.1	Die objektive Seite des Sprachverstehens	87
5.2.2.2	Die subjektive Seite des Sprachverstehens	88
5.3	Zur praktischen Anwendung der Hermeneutik in vorliegender Arbeit	91
5.3.1	Methodische Grundsätze der hermeneutischen Interpretation	91
5.3.2	Wolfgang Klafkis Regeln der verstehenden Textauslegung	93

Kapitel 6: Emmanuel Levinas

6.1	Annäherung an die Philosophie von Levinas	101
6.2	Zum Verständnis von Ethik und Anthropologie und: Ein erster Einblick in Levinas' Philosophie	101
6.3	Grundlagen eines immer anders bleibenden Denkens: Ein zweiter Einblick in Levinas' Philosophie	105
6.4	Die Philosophie Levinas: Phänomenologisch oder hermeneutisch?	111
6.5	Levinas und die Phänomenologie	115
6.5.1	Levinas und die Intentionalität	116
6.5.2	Levinas und die Gegenständlichkeit	118
6.5.3	Levinas' Überschneidungen mit der Phänomenologie	119
6.6	Levinas' Abgrenzung von der Hermeneutik	122
6.7	Phänomenologische Erkenntnisbezüge vorliegender Arbeit	132
6.7.1	Offenheit als phänomenologischer Erkenntnisbezug der gesellschaftlichen Übertragungen	133
6.7.2	Das Fremde in der schulischen Integration: Die Identität des Regelschullehrers als phänomenologischer Erkenntnisbezug	135

Kapitel 7: Gesellschaft

7.1	Veränderung des gesellschaftlichen Bewusstseins	137
7.2	Das Glück der Seienden im gesellschaftlichen Sein	141
7.3	Die Beziehung von Mensch zu Mensch	144
7.4	Die Anwesenheit des Dritten und die Gefahr des sozialen Verstoßes	151
7.5	Bedeutung von Recht und Gesetz	157
7.6	Levinas' Verständnis von Freiheit	159
7.7	Die Grenzen der Beziehung von Mensch zu Mensch	165
7.8	Die Beziehung von Staat zu Individuum	167
7.9	Behinderte Menschen in diesem gesellschaftlichen Bewusstsein	168

Kapitel 8: Fremdheit

8.1	Überlegungen zum Phänomen der Fremdheit im Prozess der schulischen Integration behinderter Schüler	176
8.2	Fremdheit in (heil-)pädagogischen Kontexten	177

Kapitel 9: Schule

9.1	Vorangehende Überlegungen zur schulischen Integration	181
9.2	Das Spannungsfeld vorliegender Ausführungen	189
9.3	Schulische Integration als Anwesenheit des Fremden Bei-mir-zu-Hause	192
9.4	Das dialektisch-anthropologische Grundproblem der Integrationspädagogik	195
9.5	Die Rolle des Regelschullehrers im Ganzen des Systems Schule	201
9.6	Zum Vorrang des Ethischen in der schulischen Integration	203
9.7	Zum Verstehen des Anderen	206
9.8	Die Beziehung zum Nächsten als absolut Seienden durch Sprache und Kommunikation	214
9.9	Zusammenfassung und Ausblick zum Prozess der schulischen Integration	218

Kapitel 10: Praktische Überlegungen

10.1	Gesellschaftliche Überlegungen	222
10.2	Schulische Überlegungen	227

Kapitel 11: Abschluss

Literaturverzeichnis	231
----------------------	-----

Kapitel 1: Einführung

1.1 Einleitende Bemerkungen

Jede heilpädagogische Fachrichtung sollte sich über das Ziel einer umfassenden Integration derjenigen Menschen legitimieren, welche zuvor ausgegrenzt und isoliert wurden. Integration stellt einen Prozess dar, der die Überwindung vorheriger ausgrenzender Maßnahmen zum Ziel hat. Aus sprachlichen Gründen wird in den folgenden Ausführungen weiterhin der Integrationsbegriff verwendet, bei gleichzeitiger Implikation des Wissens um die Artefakte, die dem Begriff zu Grunde liegen. Er ist jedoch im Sprachgebrauch der Gesellschaft fest verankert, und wichtiger als sprachliche Revisionen scheint es gegenwärtig, ein verändertes gesellschaftliches Bewusstsein zu erreichen. Wissenschaftlich setzt sich anscheinend national und international der Terminus „Inklusion“ durch. (Zur Terminologie und zum inhaltlichen Vergleich: vgl. Heimlich 2003, 137-147; Hinz 2002, 354-361 und Hinz 2004, 245-250; Sander 2004, 240-244). Für Sander, als einem bedeutsamen Vertreter der Integrationsbewegung und einem Befürworter der Inklusion, bedeutet diese eine optimierte und umfassende Integration, die ganz grundlegend von der Heterogenität aller Menschen ausgeht und eine neue Entwicklungsstufe darstellt, innerhalb derer die inklusive Pädagogik über die Behinderten- und Integrationspädagogik hinausgeht und mit der allgemeinen Pädagogik zusammenfällt.

Da es sich bei der Integration als Leitziel aller heilpädagogischen Fachrichtungen um eine Wiedereingliederung nach einem vorausgegangenen Ausschluss handelt, dem Ausschluss aus gesellschaftlicher, beruflicher und schulischer Teilhabe, müsste genau genommen von Re-Integration gesprochen werden. Einer Re-Integration im Sinne der lateinischen Wortübersetzung, der Wiederherstellung eines Ganzen. Es handelt sich um eine eigentümliche Dialektik. Liegt doch dem positiven Gedanken der Wiedereingliederung ein Prozess zu Grunde, der seinerseits nicht zu legitimieren ist: Es gibt keine Begründung dafür, warum Menschen in ihrer Teilhabe an gesellschaftlichen Lebensbereichen beschränkt oder sogar von ihnen ausgeschlossen werden, solange sie nicht gegen

Konventionen, die in Form gültiger Gesetze gefasst sind, verstoßen haben. Die Ermordung einer Person ist ein weltweit nicht zu legitimierender Verstoß gegen eine Konvention: Du sollst/darfst nicht töten. Sie enthält sowohl einen moralischen als auch einen juristischen Impetus. Diese widersprüchliche Dialektik, wonach Integration durch Segregation ermöglicht wird, soll durch den inklusiven Denkansatz und seiner Annahme einer grundsätzlichen gesellschaftlichen Heterogenität überwunden werden und Segregationsprozesse erst gar nicht zur Entwicklung gelangen.

Wobei – dieser Hinweis erscheint aufgrund gegenwärtiger Diskussionen relevant – hier zu Fragen der schulischen Integration behinderter Menschen keine Polarität zwischen Integration und Segregation postuliert wird. Die heutigen integrativen Bemühungen in Theorie und Praxis und ihre Weiterentwicklungen zu inklusiven Ansätzen sind durch die geschichtlich vorausgegangene Segregation möglich geworden. Diese ursprüngliche schulische Segregation ist nicht als Benachteiligung zu werten, sondern bildet im historischen Kontext einen ersten integrativen Schritt, da sie sowohl politisch als auch öffentlich ein Bewusstsein für den Bildungs- und Erziehungsanspruch aller Menschen hervorbrachte. Als erste abschließende Feststellung für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit bleibt bestehen, wonach das, was umgangssprachlich meist wenig differenziert als Behinderung bzw. Schwerstbehinderung bezeichnet wird, als individualisiertes Merkmal niemals ein Grund für Segregation und Isolation sein darf. Diese Forderung nach der Überwindung aller aussondernden Prozesse ist verbunden mit der Notwendigkeit ein gesellschaftliches Bewusstsein zu schaffen, dass die Heterogenität der Gesellschaft solchermaßen anerkennt, dass die Teilhabe aller Menschen in Gesellschaft, Beruf und Schule zur Selbstverständlichkeit wird.

Integration ist somit das zentrale Glied, anhand dessen die einzelnen heilpädagogischen Spezialisierungen übergreifend und untrennbar miteinander verbunden sind. Das bedeutet, diese sollten behinderten Menschen Unterstützungen zukommen lassen, mit denen ihre Integration in alle Bereiche menschlichen Lebens gelingen kann. Sie sollten gleichzeitig gesellschaftlich aktiv werden, indem sie sowohl die ideologische als auch die organisatorisch-strukturelle Ebene beeinflussen. Unter dem gegenwärtigen Verständnis von

Integration fungiert die Heilpädagogik nachrangig und vorsorgend zugleich. Sie will integrieren, also einem vorangegangenen Ausschluss entgegenwirken, und gleichzeitig vorsorgen, indem Maßnahmen getroffen werden, um dem Prozess der Segregation prophylaktisch zu begegnen. Vor allem das Beispiel der Lernbehindertenschule zeigt deutlich, wie auch die Heilpädagogik als System am Ausschluss und der Zuschreibung von Behinderungen beteiligt ist.

Es sind Politik, Behörden und Institutionen, die Rahmenbedingungen schaffen bzw. verändern und somit auf organisatorisch-struktureller Ebene sowohl positiven als auch negativen Einfluss auf die Integration von Menschen mit Behinderung nehmen können. Diese Maßnahmen dürfen nicht isoliert in ihren Bedeutungen für Organisationen und Strukturen betrachtet werden, sondern auch in Bezug auf Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen einer Gesellschaft.

Für die Heilpädagogik des 21. Jahrhunderts ist es im Zusammenhang mit dem Leitziel der Integration unumgänglich, eine intensive Auseinandersetzung mit anthropologischen Fragen zu führen. Erst auf einer anthropologisch fundierten Basis einerseits kann Integration verwirklicht und nur durch eine anthropologische Fundierung andererseits kann von einer humanen Integration in alle Lebensbereiche gesprochen werden. An diesem Punkt wird Jakobs widersprochen: In seiner Grundlagenreflexion aus kritisch-theoretischer Sicht plädiert er dafür, anthropologische Fundierungen vollständig zu unterlassen und stattdessen die Fokussierung auf Gesellschafts- und Anthropologiekritik zu richten (vgl. Jakobs 1997, 63 ff.). Dieser Annahme kann in vorliegender Arbeit nicht gefolgt werden, da ein kritisch-rezeptives Aufzeigen von Ist-Zuständen lediglich einen deterministischen, jedoch nicht den notwendigen visionären Charakter der Heilpädagogik betonen würde. Die Heilpädagogik muss anthropologische Denkstrukturen vorgeben, sich aber über deren begrenzte Gültigkeit bewusst sein. Damit wird auch Stellung im sog. Positivismusstreit bezogen: Die Heilpädagogik muss Werturteile und Sollens-Aussagen formulieren. Eine Integration ist deshalb human, weil sie über die rein physische Eingliederung eines Menschen hinausgeht und die Andersheit des Anderen (Levinas) sowie den humanen Umgang mit dieser Andersheit als konstituierende Merkmale der Integration anerkennt. Eine rein physische Integration liegt dann vor, wenn diese folgendermaßen verstanden wird:

„Integration meint die Eingliederung behinderter Menschen in das soziale System Nichtbehinderter [...]“ (Markowetz 2001, 175).

In einer solchen Sichtweise scheint Integration als Anpassung des behinderten Menschen an die Gemeinschaft nicht behinderter Menschen aufgefasst und die Notwendigkeit der gegenseitigen, reziproken Anpassung behinderter und nicht behinderter Menschen vernachlässigt zu werden. Bezogen auf die Pädagogik schreibt Mattner richtigerweise:

„Damit müsste deutlich geworden sein, dass die Integrationsbemühungen einer integrativen Pädagogik immer schon mehr waren als ein rein formaler, organisatorischer Akt bzw. als die bloße Assimilation an Bestehendes“ (Mattner 2000, 122).

Anthropologisches Fragen sollte der Integration vorausgehen, die organisatorisch-strukturellen Veränderungsprozesse begleiten und darf im gesamten integrativen Prozess niemals einen endgültigen Abschluss finden. Will die Heilpädagogik eine solchermaßen human verstandene Integration erreichen, muss sie sich der Aufgabe stellen, das gegenwärtige staatlich-gesellschaftliche Denken zu analysieren (Analyse des Ist-Zustandes) und auf mögliche ideologische und praktische Gefahren für Menschen mit Behinderung hinweisen. Neben der deskriptiven Analyse von Ist-Zuständen ist es Aufgabe der Heilpädagogik fundierte, normative Entwürfe zu entwickeln (Soll-Vorstellung), die zu einem Denken anregen, in welchem die gleichberechtigte, unauflösliche und humane Teilhabe aller Menschen garantiert ist. Die Grundlage eines solchen gesellschaftlichen Bewusstseins ist ihre anthropologische Fundierung. Ein solchermaßen entwickeltes gesellschaftliches Bewusstsein muss so allgemein formuliert werden, dass in ihm auch die Ebenen der schulischen und beruflichen Integration aufgehen. Jeglicher Ausschluss aus einem menschlichen Lebensbereich darf, solange kein Verstoß gegen Konventionen besteht, keine Legitimation finden. Jedoch kann und darf die Heilpädagogik nicht in der Allgemeinheit und Abstraktion eines solchen Gesellschaftsentwurfs verharren und mit dem Hinweis auf seine metatheoretische Norm sich weiterer Diskussionen entziehen. Stattdessen ist sie zur Konkretisierung des Entwurfs gezwungen, um

dem leitenden Anspruch der Integration, nämlich praktische Veränderungen im Sinne behinderter Menschen zu erreichen, gerecht werden zu können.

1.2 Problemskizze

In den sich verändernden gesellschaftlichen Strukturen scheinen Menschen mit Behinderung aktuell besonders akut vom Ausschluss aus den gesellschaftlichen Lebensbereichen bedroht zu sein und zusätzlich ihr Anspruch auf staatliche Unterstützung und Fürsorge reduziert zu werden. Im Folgenden werden die Bereiche Gesellschaft, Schule und Arbeit betrachtet. Nur in diesen Ausführungen stehen sie auf einer inhaltlichen Ebene, um die spezifischen Probleme deutlicher hervorbringen zu können. Ansonsten gelten schulische und berufliche Integration als Ausdruck eines gesamtgesellschaftlichen Zustandes, jedoch in einem reziproken Verhältnis.

Die Heilpädagogik steht vor den folgendermaßen zu skizzierenden Aufgaben: Heilpädagogik muss den Gedanken der schulischen Integration weitergehend verwirklichen. Auf dem Weg der schulischen Integration kommt es zwangsläufig und wünschenswerterweise zu Begegnungen zwischen Lehrern der Regelschulpädagogik und behinderten Menschen. Hierauf gilt es die Regelschulpädagogik vorzubereiten. Im Vergleich zur Heilpädagogik blieb sie von der intensiv geführten Debatte um die Thesen des australischen Ethik-Philosophen Peter Singer weitgehend unberührt. Sie war nicht gezwungen, ihre anthropologischen Denkstrukturen solchermaßen radikal und existenziell offen zu legen, zu überdenken oder zu verteidigen. Trotzdem wurden und werden auch in der Regelschulpädagogik anthropologische Überlegungen geführt: Hierbei stehen die Voraussetzung des Menschen zur Bildung und Erziehung, die Begründung von Bildungs- und Erziehungsprozessen und auch die Merkmale des erzieherischen Handelns, insbesondere die Beziehung Lehrer-Schüler, im Zentrum der Ausführungen (vgl. Braun 1989, Hamann 2005, Wulf 2001,). In seiner kritischen Auseinandersetzung mit der pädagogischen Anthropologie fordert Braun die Offenheit und Bildlosigkeit in Bezug auf den Menschen und schließt auch Bildung und Erziehung in diese Forderung ein. Es kann nach Braun „[...] nicht darum gehen, den Menschen mit einem besonderen Kennzeichen zu belegen, zumal

dann die Wertfrage sehr nahe liegt [...]“(Braun 1989, 87). Im In-der-Welt-Sein des Menschen sieht Braun – damit befindet er sich in der Nähe grundlegender heilpädagogischer Fundierungen – eine mögliche anthropologische Struktur der Erziehungswissenschaft (vgl. Braun 1989, 87 ff.).

Vor dem Hintergrund schulischer Integration ist es eine Aufgabe der Heilpädagogik, anthropologische Fragen gemeinsam mit der allgemeinen Pädagogik zu erörtern. Hier gilt es, sich dem Thema Behinderung anthropologisch zu nähern, das So-Sein behinderter Schüler in ihren Kompetenzen zu thematisieren und Raum zu lassen für Reaktionen auf Behinderung. Die schulische Integration behinderter Schüler ist ein Feld, in dem anthropologisches Fragen aktuell ist. Hier gilt es dem Eindruck entgegenzutreten, wie Bleidick als Resümee auf die intensiv geführte Singer-Debatte konstatiert, das „[...] eine gewisse Beruhigung der öffentlichen Erörterung eingetreten [...]“ ist (Bleidick 2001, 134). Haeberlin weist auf das Verhältnis zwischen anthropologischen Fragen und schulischer Integration hin und betont zu Recht:

„Entsolidarisierung droht dadurch, dass in einer normorientiert organisierten Integrationsschule nur jene Kinder als integrationsfähig gelten, welche durch Stütz- und Fördermaßnahmen so weit leistungsfähig gemacht werden können, dass sie das Klassenziel noch einigermaßen erreichen“ (Haeberlin 1996, 146).

Den Zusammenhang von Integration einerseits und schulischer Leistungsstandards andererseits gilt es zugunsten einer anthropologisch fundierten Zwischenmenschlichkeit zu überwinden. Erst dadurch kann, anschließend an obige Kritik von Haeberlin, das normative und damit ausschließende Element schulischer Integration überwunden werden. Demnach gilt es, normative Mindeststandards zu überwinden und eine Schule für alle zu entwickeln. Insbesondere im Übergang von der Grundschule (Primarstufe) in eine weiterführende Schule (Sekundarstufe I) scheinen Mindeststandards eine ausschließende Wirkung zu entfalten. Ein normativer Mindeststandard findet sich beispielsweise im Schulgesetz von Baden-Württemberg. Zwar bekennt es sich in § 15 Satz 3 zum Ziel der schulischen Integration behinderter Schüler, macht diese jedoch in Satz 4 davon abhängig, dass behinderte Schüler unter den gegebenen

Verhältnissen dem gemeinsamen Bildungsgang folgen können. Das Postulat der zielgleichen Unterrichtung ist ein normativer Mindeststandard, der von behinderten Schülern zu erfüllen ist. Sie müssen dem Bildungsgang des jeweiligen Schultyps folgen und diesen leistungsspezifisch erfüllen können. In Baden-Württemberg wird primär das Modell der Außenklassen verwirklicht. Dieses wird von Sander als Form der Separation gewertet:

„Auf der *institutionellen Ebene* (kursiv im Original; Anm. d. Verfasser) kann >>Integration<< Aussonderung beinhalten, beispielsweise wenn eine Sonderschulklasse in eine allgemeine Schule umzieht und dies schon zur Integration erklärt wird [...]“ (Sander 2004, 241).

Aus eigenen Erfahrungen ist zu erwidern, ohne hier eine breit angelegte Auseinandersetzung über das Verhältnis kooperativen und integrativen Unterrichts führen zu können, dass die Kooperation von Sonder- und Regelschule über das Modell der Außenklassen eine Vielzahl positiver Implikationen enthält und eine Verurteilung als aussonderndes Modell alle enthaltenen Möglichkeiten und Chancen bereits im Vorfeld unterläuft. Im Gegensatz zu Baden-Württemberg sei beispielhaft auf das Hamburger Schulgesetz verwiesen. Hier handelt § 12 ausdrücklich und ausschließlich von der schulischen Integration behinderter Schüler. In Satz 1 wird das primäre Ziel der schulischen Integration behinderter Schüler betont. Dieses soll durch kooperative Zusammenarbeit verwirklicht werden. Erst wenn integrative Beschulung nicht zu verwirklichen ist, werden behinderte Schüler (das Gesetz spricht von sonderpädagogischem Förderbedarf) in eine entsprechende Sonderschule überwiesen. Satz 5 gründet Integrationsklassen als Regelangebot der Primar- und der Sekundarstufe 1. Voraussetzung für dieses Regelangebot ist das Vorliegen von räumlichen, organisatorischen und personellen Gegebenheiten. Deutlich wird, dass in Hamburg eine Öffnung der Sekundarstufe I für integrative Schulprozesse vorliegt, von der auch schwerbehinderte Schüler per Gesetz nicht ausgeschlossen werden (ähnliches findet sich auch in den Schulgesetzen von Berlin und Schleswig-Holstein). Jedoch, so die hier vertretende Meinung, sollte die Auseinandersetzung nicht über den vermeidlich einen Königsweg schulischer Integration behinderter Menschen erfolgen.

Anstelle einer Diskussion über die richtige Methode (Integrationsklasse, Außenklasse, Einzelintegration) der Integration, sollte die Einsicht in eine integrative Methodenvielfalt die Oberhand gewinnen und stattdessen verstärkt die zwischenmenschlichen Bezüge integrativer Prozesse diskutiert werden. Hierzu bemerken Ortmann/Myschker richtigerweise:

„Letztlich entscheidend sind somit nicht organisatorische Gegebenheiten, sondern menschliche Bezüge“ (Ortmann/Myschker 1999, 4).

Vor aller Vermittlung dessen, was als Bildung und Erziehung bezeichnet wird, ist beides in erster Linie eine Schüler-Lehrer bzw. Schüler-Schüler-Beziehung: Beziehung geht Bildung voran. Jedoch wird später mit Levinas gezeigt werden, dass diese griffige und anzuerkennende Formel bei strenger Anwendung seiner Philosophie nicht aufrechtzuerhalten ist. Denn für ihn ist, vor allem in seinen Begründungen der individuellen Verantwortung für den Anderen, die zwischenmenschliche Beziehung eine asymmetrische und, entgegen aller tradierten Vorstellungen, keine symmetrische Beziehung. Weiterhin gilt: Die Gefahr der Vernachlässigung des zwischenmenschlichen Bezugs besitzt, unabhängig von der Schulform, generelle Gültigkeit. Die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer ist aber einseitig und zumeist implizit, durch Normvorstellungen von dem geleitet, wie der Gegenüber, der Educant, sein sollte. Gefordert ist die Notwendigkeit einer hinreichenden anthropologischen Fundierung im Vorfeld und im Prozess der schulischen Integration. Integration kann niemals einen vollständigen Abschluss erreichen. Die Möglichkeit der endgültigen Integration ist Utopie. Kein Mensch ist gleichzeitig in allen Lebensbereichen in gleicher Intensität integriert. Wird Integration vor allem als zwischenmenschlicher Bezug verstanden, ist es ebenso unmöglich, zu allen Menschen gleichermaßen positive Beziehungsverhältnisse zu haben. Somit ist Integration ein Prozess, der mal mehr und mal weniger verwirklicht ist. Zudem darf die individuelle Seite der Integration nicht vergessen werden. Menschen, die anscheinend integriert sind, können sich in ihrer subjektiven Wahrnehmung ausgeschlossen und isoliert fühlen.

Für die Heilpädagogik entsteht eine Verpflichtung, die Regelschulpädagogik in solchermaßen anthropologisches Fragen hineinzuführen, so dass die Andersheit des Anderen als bereichernd und positiv wahrgenommen werden kann. Andersheit und Fremdheit (der Zusammenhang wird später thematisiert) als Momente schulischer Integrationsprozesse sind keine Störfaktoren, sondern stellen die Ausgangspunkte für ein neues, die Zwischenmenschlichkeit betonendes Denken dar. Das Ziel ist es, den einseitigen, normiert organisierten Integrationsschulen (Haeberlin) entgegenzuwirken und Räume zu schaffen für eine subjektorientierte, individuelle und menschliche schulische Integration aller behinderten Menschen. Neben der schulischen muss auch die gesellschaftliche Integration behinderter Menschen weitergeführt werden. Bezüglich der gesellschaftlichen Integration stößt die Heilpädagogik auf eine sich ständig transformierende Gesellschaft, deren Menschenbilder durch Biomedizin, Bioethik und das vorherrschende Primat des Leistungsdenkens in einer zunehmend globalisierten Welt verändert werden. Es existiert eine Diskrepanz zwischen der integrativ und verstärkt inklusiv ausgerichteten und die Gleichberechtigung aller Menschen betonenden Heilpädagogik und einer zunehmend am Bild des idealen und produktiven Menschen orientierten Gesellschaft. Biomedizin und Bioethik erschweren in Kombination mit sozialen und politisch-ökonomischen Bedingungen die Annäherung und Integration von Menschen mit Behinderung an die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen.

Grundsätzlich gilt, dass Lebensrecht und das Recht auf gesellschaftliche Partizipation zwei Seiten ein und derselben Medaille sind. Monika Schumann (vgl. Schumann 2000, 312) warnt vor den ideologischen Gefahren, die von Bioethikern wie Peter Singer und dem Mainzer Professor für Philosophie, Norbert Hoerster, ausgehen. Eine biologisch dominierte Definition des relationalen Begriffs der Lebensqualität, zusammen mit einem einseitig rationalistisch aufgefassten Personenbegriff, kann in Zeiten ökonomischer Verknappung und sich verstärkenden sozialen Konkurrenzdenkens ein mehr oder weniger implizites Wiederaufleben von Eugenik und Euthanasiegedanken ermöglichen. Zusammengefasst und bezogen auf die Ethik Singers schreibt Forster:

„Was Singers Position so gefährlich – und deshalb so wichtig für die Auseinandersetzung – macht, ist gerade diese universelle Ökonomisierung durch die gleichnamig gemachte Zuschreibung von Lebens- und Glücksmöglichkeiten“ (Forster 2004, 231).

Speck zeigt deutlich die Gefahren des zunehmenden ökonomischen Einflusses für die Heilpädagogik auf, die sich in marktwirtschaftlichen Begriffen wie Qualität und Effizienz äußern. Die Heilpädagogik steht nach Speck gleichermaßen vor der Notwendigkeit wie auch der Gefahr, sich bzgl. ihres Sinnes und Wertes neu rechtfertigen zu müssen (vgl. Speck 2001, 215-227). Unschwer wird ersichtlich: Eine anthropologische Fundierung, welche den gegenwärtigen biologistisch-rationalistischen und sozial-ökonomischen Tendenzen entgegensteht, Gleichheit und Würde aller Menschen überzeugend vertritt und gesellschaftliche Teilhabe als menschliches Grundrecht begründet, ist zwingend notwendig.

Die berufliche Integration von Menschen mit Behinderung in den freien Arbeitsmarkt wird vor allem durch Änderungen des Produktionsprozesses beeinträchtigt. Menschliche Arbeitskräfte werden durch Maschinen ersetzt. Das Recht auf Arbeit, welches in der Bundesrepublik Deutschland dominierend als Erwerbsarbeit verstanden wird, ist ein Primärrecht auch für Menschen mit Behinderung. Es ist nicht ausschließlich der zirkuläre Austausch zwischen investierter Arbeitskraft einerseits sowie erhaltenem Lohn und den Möglichkeiten des Konsums andererseits, sondern zugleich existenzieller Teil der menschlichen Selbstverwirklichung. Auch bzgl. der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung gilt, dass sie nur dann als gelungen und human bezeichnet werden kann, wenn sie gleichberechtigt und unter Anerkennung ihrer Andersheit (Levinas) in den Arbeitsprozess integriert werden; das heißt, wenn sie ihre Arbeitskraft gemäß ihrer Fähigkeiten einbringen können, dafür einen angemessenen finanziellen Arbeitslohn erhalten und im Arbeitsprozess um das Produkt ihrer Arbeit wissen. Nach Lelgemann können Auswirkungen von Arbeitslosigkeit wahrgenommen werden, „[...] als negativ und stigmatisierend, auch wenn mit der tatsächlichen Arbeit nicht nur positive Assoziationen verbunden sind“ (Lelgemann 1999, 57).

Stellt sich die Integration von Menschen mit Behinderung in die Erwerbstätigkeit als unzureichend anthropologisch fundiert dar, ist auch hier die Gefahr des psychischen Traumas gegeben, weil lediglich eine physische Eingliederung erreicht wäre, welche nicht dem humanen Leitcharakter der Integration entspricht. In Anbetracht der genannten Herausforderungen und in Beziehung zum regulativen Leitziel der Integration, ist anthropologisches Fragen unumgänglich und höchst aktuell. Die Heilpädagogik muss dieses anthropologische Fragen in die Diskussion einbringen und Entwürfe entwickeln, anhand derer die Integration von Menschen mit Behinderung zur Normalität wird.

Zeitgemäßes anthropologisches Fragen und Denken muss sich durch Stabilität gegenüber äußeren Einflüssen und Veränderungen auszeichnen und den scheinbar überzeugenden, medial weit verbreiteten Argumentationsstrukturen der Bioethik und Biomedizin sowie dem Leistungsprimat begegnen können. Eine Möglichkeit des anthropologischen Fragens bietet die rein physische Existenz auf Basis des Antlitzes des Anderen (Levinas) und die ethische Dimension in der Begegnung mit ebendiesem.

1.3 Ziel vorliegender Arbeit

Dieser Arbeit liegt eine axiomatische Setzung zu Grunde, die in ihrem Gültigkeitsanspruch keiner Begründung und keines Beweises bedarf. Die Bedeutung von Axiomen im Forschungsprozess beschreibt Kron (vgl. Kron 1999, 58). Von ihr, als evidentem Basissatz ausgehend, lässt sich das Ziel der Arbeit skizzieren: Alle Menschen sind gleich an Würde und gleich an Rechten. Daraus folgt, dass es keine zu legitimierende Begründung dafür gibt, dass behinderten Menschen ihr Recht auf Leben und ihr Recht auf gesellschaftliche Teilhabe abgesprochen wird. Aus dem Gleichheits- und Würdegrundsatz ergibt sich, dass behinderte Menschen als Menschen automatisch der Gemeinschaft angehören. Die fundamentalen Grundrechte von Lebensrecht und Recht auf Teilhabe sind in ihrem Anspruch sowie in ihrer gegenseitigen Bedingung nicht aufzulösen und zu trennen. Das Recht auf Leben bedeutet gleichzeitig das Recht auf Teilhabe und das Recht auf Teilhabe setzt das Recht auf Leben voraus. Diese Verbindung ist ein normatives sozial-ethisches Prinzip, dessen Realisierung das Ziel allen

gesellschaftlich-politischen Handelns sein muss. In dieser axiomatischen Setzung ist ein doppelter Spezizismus enthalten: Anerkennung des Lebensrechts aller Menschen, weil jeder Mensch durch den Menschen geplant, gezeugt und geboren wird; Anerkennung des Rechts auf uneingeschränkte und unauflösliche Teilhabe als Grundrecht aller Menschen, welches dem Menschen bereits durch sein Menschsein zukommt. Jedoch mehren sich die Zeichen, dass die Absolutheit und die Verbindung dieser Grundrechte erneut infrage gestellt werden. So werfen beispielsweise die wachsenden medizinischen Möglichkeiten der Pränataldiagnostik im Falle einer Schädigung des Fetus die ethische Frage auf, ob die Schädigung zu einer Reduzierung des Rechts auf zukünftiges Leben führen kann. Eine drohende Behinderung des werdenden Menschen stellt dann die Grundlage der qualitativen Bewertung zukünftigen Lebens dar. Juristisch gesehen ist eine Abtreibung zu legitimieren, wenn durch die Geburt des Kindes eine Gefahr für das Leben der werdenden Mutter besteht oder eine Beeinträchtigung ihres körperlichen oder seelischen Gesundheitszustandes zu erwarten ist. Hierbei handelt es sich um eine sog. medizinische Indikation (§ 218a, Absatz 2). Bei der kriminologischen Indikation ist der Schwangerschaftsabbruch bis zur 12. Woche straffrei, wenn die Schwangerschaft das Ergebnis eines Sexualdelikts ist (§ 218a, Absatz 3). Der Schwangerschaftsabbruch bleibt auch ohne das Vorliegen der medizinischen und kriminologischen Indikation bis zur 22. Woche straffrei, wenn der Schwangerschaftsabbruch nach einer Schwangerschaftskonfliktberatung durchgeführt wird (§ 218a, Absatz 4). Gleichzeitig wird das Recht auf Leben eines Menschen mit Behinderung dadurch infrage gestellt, dass die Eltern die Entscheidung zur Geburt ihres Kindes, obwohl sie u. U. um die Gefahr der Behinderung wussten, gegenüber der Gesellschaft rechtfertigen müssen.

„Routinemäßige Untersuchungen, die eine faktische Zwangsläufigkeit zwischen dem Erkennen einer Schädigung und der Abtreibung suggerieren, bedeuten eine erhebliche Gefahr für das Ansehen behinderter Menschen, wenn mit ihnen ein gesellschaftliches Schuldbewusstsein entstehen sollte, sie seien biologische Betriebsunfälle, die bei sorgsamer Nutzung aller diagnostischen Tests hätten vermieden werden können“ (Antor/Bleidick 2000, 31).

Zugleich führt die aktuelle Situation der Bundesrepublik Deutschland dazu, dass unter den Stichworten Reform, Modernisierung und Wirtschaftswachstum solche Maßnahmen ergriffen werden, auf Grund derer die angespannte ökonomische Situation des Landes verbessert werden soll. Reform des Arbeitsmarktes, des Gesundheits- und Sozialwesens sowie allgemein die Notwendigkeit für Bund, Länder und Kommunen, finanzielle Einsparungen vornehmen zu müssen. Hierdurch stehen auch die Unterstützungen für behinderte Menschen auf dem politisch-ökonomischen Prüfstand. Mit den anscheinend notwendigen Veränderungen von Organisationen und Strukturen infolge von Sparzwängen entwickelt sich eine verkehrende Dialektik. Integrationsmaßnahmen werden dann nicht mehr als Maßnahmen gewertet, anhand derer das grundlegende Recht aller Menschen auf gesellschaftliche Teilhabe umgesetzt wird. Stattdessen werden sie als besondere Leistungen proklamiert, die trotz der ökonomischen Krisensituation erbracht werden. Es findet keine Rechtfertigung mehr statt, wenn Maßnahmen ausbleiben, sondern wenn sie erbracht werden. Integrationsmaßnahmen scheinen nicht mehr final bestimmt zu werden, sondern über die Rechtfertigung ihrer Durchführung vor dem Hintergrund finanzieller Ressourcenknappheit.

Die aktuelle Situation macht es notwendig, und damit wird zur Intention der Arbeit übergeleitet, ein gesellschaftliches Bewusstsein zu entwickeln, auf dessen Grundlage die gleichberechtigte Teilnahme aller Menschen an den gesellschaftlichen Lebensbereichen zur Normalität und zugleich das sozialstaatliche Verständnis neu fundiert werden. Es geht um ein Bewusstsein, das auf fundamentaler Ebene diese Teilhabe zu einer solchen Selbstverständlichkeit macht, dass schlussendlich Begriffe wie Integration und Inklusion überflüssig werden. Ein solches Ziel mag utopisch erscheinen und in seiner Utopie durch die gegenwärtige Situation nochmals verstärkt werden, doch bedarf es solcher Utopien, um eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen zu verwirklichen. Die Utopie ist der Ausgangspunkt für jeden grundlegenden Wandel und solchermaßen muss die Heilpädagogik in einer utopischen Art und Weise in die Situation eingreifen, um ihr ureigenes Ziel, die Integration von Menschen mit Behinderung, verwirklichen zu können. Das hier zu erarbeitende gesellschaftliche Bewusstsein ist nicht durch das Fehlen von Realität gekennzeichnet, sondern bezieht aktuelle Tendenzen, Strömungen und Erscheinungen mit ein und ist durch

die Verbindung von utopischen und realistischen Merkmalen als utopisch-realistischer Entwurf zu charakterisieren. Diese scheinbare Aporie ist dahingehend aufzulösen, dass auf der Grundlage reeller Erscheinungen die gesellschaftlich-staatliche Utopie entwickelt wird. Damit handelt es sich nicht um einen stratosphärischen, sondern im Gegenteil um einen eng mit der Realität verbundenen Entwurf. Grundlage dieses utopisch-realistischen gesellschaftlichen Bewusstseins ist eine Philosophie, die der Radikalität der Gegenwart ebenso radikal philosophisch entgegentritt. In der Radikalität der Gegenwart wächst die Bedeutung des Individuums für sich selbst innerhalb sich ereignender Transformationsprozesse. Arbeitsprozesse werden spezialisiert und damit individualisiert. Der Anspruch auf bestimmte soziale Leistungen wird reduziert bzw. verteuert. Zugleich wird der Anspruch auf Sozialleistungen an individuelle Vorsorge geknüpft. Die geforderte Flexibilität des Individuums auf dem Arbeitsmarkt kann traditionelle Bindungen zerbrechen lassen und zu einer sozialen Individualisierung, gleichbedeutend mit möglicher sozialer Isolierung, führen. Die Auswirkungen dieser Radikalität der Gegenwart auf die Heilpädagogik wurden vielfach beschrieben (vgl. Schumann 2000, 310-319; Antor/Bleidick 2000, 14-59 und 69-75; Dederich 2000, 256-278; Forster 2004, 230-239; Speck 2001, 215-227; Mattner 2000, 124-153). Den Ausführungen gemeinsam ist die Ansicht darüber, dass der medizinisch-technologische Fortschritt, die Individualisierungstendenzen der Gesellschaft und das ständig zunehmende Leistungsdenken zu existenziellen Gefahren für behinderte Menschen führen.

Der hier vorgestellte und die Grundlage bildende philosophische Ansatz des Franzosen Emmanuel Levinas versteht sich als eine Philosophie, die radikal vom Anderen her gedacht wird. Damit stellt sie nicht nur einen Gegenpol zur klassischen griechisch-okzidentalen Philosophie dar, in der die Begriffe Ich, Selbstbewusstsein und Vernunft dominieren, sondern gleichzeitig auch das notwendige Element, um den stattfindenden Individualisierungsprozessen ein konkurrierendes Agens gegenüberzustellen: der Andere. Es wird auf Grundlage der Levinas'schen Philosophie ein gesellschaftliches Bewusstsein entwickelt, indem dem Anderen, und hier liegt offensichtlich die Utopie, Vorrang vor dem Eigenen und dem Selbst eingeräumt wird und darüber hinausgehend Individuum und Staat verpflichtet werden, Verantwortung für den Anderen, für die moralische

Gleichberechtigung und für sein Glück zu übernehmen. Eine Verantwortung, die auf keiner Wahl beruht. Auf einer Basis, die dem Anderen eine Erstbedeutung zukommen lässt und gleichzeitig die Andersheit des Anderen (Levinas) bedingungslos akzeptiert, kann sich ein gesellschaftliches Bewusstsein entfalten, in dem die Teilhabe aller Menschen und zusätzlich staatliche Fürsorge und Solidarität zu den gewünschten und angestrebten Kernelementen werden. Ein solches Bewusstsein ist notwendigerweise durch allgemein formulierte Ausführungen gekennzeichnet. Damit jedoch dem Anspruch einer Wissensbrücke nachgekommen werden kann, werden die Ausführungen des gesellschaftlichen Bewusstseins für den Bereich der schulischen Integration spezifiziert. Unter Wissensbrücke wird die grundsätzlich notwendige Verzahnung von Theorie und Praxis verstanden, in vorliegender Arbeit also zwischen heilpädagogischer Theorie einerseits und Praxis andererseits. Durch die Umsetzung zweier Elemente soll dies gewährleistet werden: Es wird eine sprachliche Ausdrucksform verwendet, die nicht in den philosophischen Sphären verhaftet bleibt und durch möglichst komplizierte Wendungen einen scheinbar maximalen Grad an Wissenschaftlichkeit anzustreben versucht. Es geht um eine klar strukturierte und gut verständliche Sprachform, ohne dass der wissenschaftliche Anspruch reduziert wird. Die Übertragung des veränderten gesellschaftlichen Bewusstseins auf die schulische Integration soll einen konkreten Beitrag dazu leisten, den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern anthropologisch neu zu überdenken und schulische Integration insgesamt zu humanisieren.

Das bedeutet, die Abstraktionsebene des gesellschaftlichen Bewusstseins wird reduziert und auf ein ganz praktisches pädagogisches Feld, die schulische Integration von behinderten Menschen, konkretisiert. Dadurch soll der Blick in Zusammenhang mit der schulischen Integration erweitert werden. Neben der schulischen Integration an sich, die in einem solchen gesellschaftlichen Bewusstsein als Selbstverständlichkeit aufzufassen ist, steht dann verstärkt das Wie der Integration von Menschen mit Behinderung im Zentrum der Betrachtung.

Im Anschluss an die Ausführungen zur schulischen Integration erfolgen weitere Konkretisierungen. Hier werden, wenn auch nur skizzenhaft, persönliche

Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit behinderten Menschen in gesellschaftlichen und schulischen Kontexten reflektiert. Anhand eines schulpraktischen Beispiels wird aufgezeigt, wie die Sonderschule an der Veränderung des gesellschaftlichen Bewusstseins mitwirken kann. Anhand dieses Beispiels, dem Lerngang einer Klasse, soll angedeutet werden, wie Zentralbegriffe der Levinas'schen Philosophie praktisch umgesetzt werden können. Zusätzlich wird ein weiteres Beispiel angeführt, in dem Elemente der Philosophie Levinas zu entdecken sind: Im Rahmen innerschulischer Arbeit wird aufgezeigt, wie es zu einer vorschnellen, den behinderten Menschen kategorisierend und seine Andersheit verfehlend, Arbeitsweise kommen kann. Das Einflechten praktischer Beispiel zum Abschluss vorliegender Arbeit mag wie ein Bruch wirken, da von einer sinnstiftenden Ebene der Übergang in die Praxis getan wird. Dieser Bruch wird durch die zusätzlichen Konkretisierungen der geleisteten Ausführungen kompensiert und der Anspruch einer Wissensbrücke – Verzahnung von Theorie und Praxis – weitergehend erfüllt.

Auch für die berufliche Integration von Menschen mit Behinderung ist eine solche Konkretisierung möglich, vermag in vorliegender Arbeit jedoch nicht geleistet werden.

Kapitel 2: Aufbau

2.1 Struktur vorliegender Arbeit

Die zu Grunde liegende strukturelle Vorgehensweise dieser Arbeit ist geprägt von der, insbesondere durch Haeberlin vertretenen Auffassung, dass auch auf theoretischer Ebene Heilpädagogik wertgeleitet sein muss. Heilpädagogische Forschung kann nicht auf das Formulieren von Sollens-Aussagen verzichten. Allein der heilpädagogische Anspruch einer Humanwissenschaft, in deren Mittelpunkt der Mensch steht, macht es unumgänglich, wertende Positionen einzunehmen und zu vertreten. Diese Forderung nach wertenden Positionierungen schließt die Möglichkeiten kritisch-rationaler Forschung in der Heilpädagogik nicht aus, stellt sich jedoch gegen das Postulat der wertfreien heilpädagogischen Wissenschaften. Auch hier wird der Annahme Haeberlins gefolgt, wonach ein wertgeleiteter Methodenpluralismus in der Heilpädagogik möglich ist (vgl. Haeberlin 1996, 196-197 und 215-217; Danner 1989, 15) und sinnvoll erscheint. Jede methodische Vorgehensweise hat ihre Berechtigung, solange sie sich ihrer anthropologischen Implikationen, ihrer leitenden Subjektivität und ihrer Verantwortung bewusst ist. Heilpädagogische Forschung kann somit niemals wertfrei sein.

Des Weiteren wird auch dem Widerspruch und der Problematik zwischen generalisierter, theoretischer und methodologisch objektivierbarer heilpädagogischer Forschung einerseits und den praktischen heilpädagogischen Gegebenheiten andererseits zugestimmt (vgl. Haeberlin 1996, 217 ff.). Heilpädagogik darf sich nicht zwischen den Polen von Theorie und Praxis aufhalten, sondern muss beides miteinander verbinden. Die Theorie muss in die Praxis einwirken können, dort überprüft und gegebenenfalls revidiert werden, während aus der Praxis die Impulse kommen müssen, auf Grund derer theoretische Reflexionen erfolgen. Dem Primat der Praxis, wie es die geisteswissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundthesen formuliert, wird zugestimmt. Die vorliegende Arbeit ist wertgeleitet, insofern ihr die Grundannahme der Gleichheit aller Menschen an Würde und Rechten zu Grunde liegt und daraus

abgeleitet, die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung ihr unauflösliches Grundrecht darstellt. Der Widerspruch zwischen heilpädagogischer Theorie und Praxis wird dahingehend aufgelöst, als das abstrahierte und theoriegeleitete gesellschaftliche Bewusstsein wie auch die anthropologischen Ausführungen hinsichtlich der schulischen Integration behinderter Menschen – beides auf Grundlage der Levinas'schen Philosophie – ihre Praxisrelevanz erhalten.

Die Struktur insgesamt ist an Haeberlins Schlagwort des wertgeleiteten Methodenpluralismus angelehnt, in ihrem Aufbau an dessen Beispiel zur wertgeleiteten empirisch-analytischen Forschung orientiert (vgl. Haeberlin 1996, 221 ff.), wobei in vorliegender Arbeit die empirischen durch notwendigerweise hermeneutische ersetzt und später durch phänomenologische Elemente ergänzt werden.

2.2 Die aktuell identifizierte Problematik

Zu allen Zeiten der Geschichte hat es Prozesse der physischen Vernichtung, der Segregation und Isolation sowie der Entsolidarisierung gegenüber behinderten Menschen gegeben (vgl. Antor/Bleidick 1995, 15-55; Antor/Bleidick 2000, 60-75; Haeberlin 1996, 83-146; Mattner 2000, 16-74; Möckel 1988). Gegenwärtig scheint die Gefahr einer neuen Entsolidarisierung, jedoch in latenter Form und mit Hilfe sprachlich verschleiender Umschreibungen, zu drohen. Latent und sprachlich verschleiert meint, dass unter dem Deckmantel notwendiger politischer Reformen zur Sicherung und Modernisierung des Sozialstaates, bisherige Errungenschaften bzgl. der Eingliederung und der Fürsorge für behinderte Menschen infrage zu stehen scheinen.

In zwei Schritten sollen in vorliegender Arbeit Thematik und Problematik aufgezeigt werden: Zunächst geht es darum zu dokumentieren, dass behinderte Menschen ein Recht besitzen, an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen teilzunehmen. Diese Berechtigung zur Teilnahme wird anhand ausgewählter nationaler und internationaler Dokumente nachgewiesen und kommentiert. Die Dokumentation belegt, dass ihre Teilhabe an der Gesellschaft und damit

verbunden auch ihr Recht auf Bildung und Erziehung sowie auf Teilhabe am Arbeitsleben vielfach gewährt, betont und gefordert wurde und auch weiterhin wird. Anschließend soll die aktuelle Problematik aufgezeigt werden. Integrationsmaßnahmen und staatliche Fürsorge unterliegen einer verdrehenden Dialektik: Sie werden nicht mehr als Maßnahmen verstanden, auf Grund derer behinderte Menschen ihr fundamentales Grundrecht auf Teilhabe verwirklichen können, sondern als besonders positive und freiwillige Maßnahmen proklamiert, die trotz einer ökonomischen Krisensituation durchgeführt werden.

Die politischen Reformen gehen u. a. zu Lasten von Menschen mit Behinderung (zum Behinderungsbegriff vgl.: Bach 1985, 3-24 und Bach 1999, 11-51; Bleidick 1999, 11-66; Eberwein 1995, 468-475; Haeberlin 1996, 69-82 und Haeberlin 2002, 25-38; Jantzen 1987, 16-42; Lindmeier 1993; Mattner 2000, 100-112; Palmowski/Heuwinkel 2002, 16-213) und chronischen Krankheiten (zum Begriff chronische Krankheiten vgl. Oskamp 1994, 678-684) und stellen eine neue, ökonomisch motivierte Gefahr der Entsolidarisierung dar.

Die unterschiedlichen Auffassungen des Behinderungsbegriffs reichen von sprachlichen Differenzierungen (Bach mit dem Oberbegriff Beeinträchtigungen), der Fokussierung auf die gesellschaftlichen Bedingungen und Einflüsse bzgl. des Verständnisses von Behinderung (Feuser), dem Vorschlag, generell auf jeden Behinderungsbegriff zu verzichten (Haeberlin; Lindmeier) und der Annahme, jegliches Verständnis von Behinderung sei nicht mehr als ein konstruktivistisches Produkt (Palmowski/Heuwinkel).

2.3 Anzustrebende Soll-Vorstellung

Aus heilpädagogischer Sicht ist eine Gesellschaft, in welcher die Achtung der Würde und der Gleichheit grundsätzlich aller Menschen und deren selbstverständliche Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen existiert, die anzustrebende Vision. Eine Gesellschaft, in der Begrifflichkeiten wie Integration und Inklusion, mit deren Hilfe Vorgänge gerechtfertigt werden sollen, die an sich keiner Rechtfertigung bedürfen, überflüssig sind. Diese gesellschaftliche Vision sollte aber mit einer staatlichen Vision verknüpft sein, innerhalb derer der Staat seine sozialstaatlichen Elemente solchermaßen gewähren kann, dass eine

Sicherung des Individuums in allen ihm möglichen Krisensituationen zu ermöglichen ist. Solche Krisensituationen können u. a. Arbeitslosigkeit, Krankheit und auch Behinderung sein. Sozialstaatliche Elemente sind dann die finanzielle Unterstützung im Falle von Arbeitslosigkeit, ein optimal funktionierendes Gesundheitswesen, in dem alle medizinischen Möglichkeiten bei vollem Kostenausgleich zur Verfügung stehen, und abschließend Maßnahmen des Staates, um die Integration von behinderten Menschen zu unterstützen.

Aus heilpädagogischer Sicht ist eine schulische Integration anzustreben, die über eine rein physische Eingliederung der behinderten Menschen hinausgeht und sich als humane Integration dadurch auszeichnet, dass die zwischenmenschlichen Beziehungen aller Beteiligten, eine humane Integration ermöglicht. Dies ist dann umzusetzen, wenn schulische Integration das Ethische dem Ontologischen und den festgefahrenen Strukturen des Schulsystems voranstellt.

2.4 Theoretischer Rahmen zur Interpretation des Ist-Zustandes

Infolge der ökonomischen Krisensituation des deutschen Staates scheint die Lage von behinderten Menschen gefährdet. Unter der Maxime, dass grundsätzlich jeder einen Beitrag zur Sicherung und Modernisierung des Staates leisten müsse, stehen auch die Leistungen für behinderte Menschen zur Debatte.

Dabei scheint der Staat seine in Artikel 20, Absatz 1 GG, festgelegte soziale Aufgabe zu vernachlässigen. Das politische Denken und Handeln wird dominiert von den Kategorien Leistungspflicht, Akzeptanz von reduzierten staatlichen Leistungen und gesteigerter Eigenverantwortung, um die aktuelle und zukünftige Sicherung der staatlichen Systeme im Besonderen und des Wirtschaftsstandortes Deutschland im Allgemeinen gewährleisten zu können. Die neue Ehrlichkeit hinsichtlich der anstehenden Einschnitte in soziale Sicherungssysteme und der zu erwartenden Belastungen der Bürger scheint im Umkreis des Bundestagswahlkampfes ein Legitimationsmittel für zusätzliche Erschwerungen. Die andauernden politischen Reformüberlegungen und ihre praktischen Durchführungen (wie die zum 1. Januar 2004 verabschiedete Gesundheitsreform; die Arbeitsmarktgesetze; die Überlegungen zur weiteren Finanzierung der

Pflegeversicherung) müssen ideologiekritisch betrachtet werden, weil sie ungute Impulse in eine psychologisch verunsicherte Gesellschaft ausstrahlen. Aus der Politik kommend, können gesellschaftliche Dogmen entstehen, in denen Menschen mit Behinderung (auch Menschen ohne Erwerbstätigkeit; Rentner) lediglich als Empfänger von Sozialleistungen gesehen werden, ohne dass sie gleichzeitig adäquate Beiträge zur Sicherung und Modernisierung zu leisten imstande seien. Es scheint, als sei die Heilpädagogik gezwungen, verstärkt gesellschaftlich-materialistische Analysen durchzuführen.

Reformüberlegungen und ihre praktischen Ausführungen können zu einem entsolidarisierten Leistungsstaat mit einer ebensolchen Leistungsethik führen, in dem die Solidarität und das paritätische Prinzip radikal reduziert und behinderte Menschen verstärkt in eine Außenseiterrolle gedrängt werden. Der CDU Wahlkampfeslogan „Sozial ist, was Arbeit schafft“ verbindet beispielsweise das sozialstaatliche Element mit einem ökonomischen Kriterium. Gegenwärtige Erscheinungen werden insbesondere auf ihre möglichen Auswirkungen für Menschen mit Behinderung hinterfragt und somit eine Interpretation des Ist-Zustandes durchgeführt. Gleichzeitig dient die theoretische Interpretation des Ist-Zustandes der Fundierung der zuvor identifizierten aktuellen Problematik.

2.5 Verallgemeinerung versus Konkretisierung

Ideologiekritisch wird aufgezeigt, dass die gegenwärtigen Kategorien von Leistungspflicht, reduzierter Sozialleistung und gesteigerter Eigenverantwortung Entsolidarisierungsgefahren für behinderte Menschen beinhalten. Auf der Grundlage dieser Tendenzen wird ein gesellschaftliches Bewusstsein zu entwickeln versucht, indem die Philosophie von Levinas auf die skizzierte Thematik und Problematik dieser Arbeit hin verallgemeinert wird. Eine solche Verallgemeinerung ist notwendigerweise theoriegeleitet und abstrakt. Bereits im Rahmen des gesellschaftlichen Bewusstseins wird jedoch eine Konkretisierung vorgenommen, die durch den oben erläuterten Anspruch der Wissensbrücke ihre Umsetzung erfährt. Zentrales Medium ist dabei die verwendete Sprache, die in der Darstellung der Levinas'schen Philosophie erst mal kompliziert ist. Folgende Frage wird für die Konkretisierung leitend sein: Was bedeuten diese

Ausführungen, diese philosophischen Überlegungen Levinas' für behinderte Menschen? Zur Beantwortung dieser Frage ist ein sprachlicher Stil notwendig, aus dem zwangsläufig die Konkretisierung des veränderten gesellschaftlichen Bewusstseins folgt. In der Anwendung der Levinas'schen Philosophie auf die schulische Integration wird eine weitere Konkretisierung vorgenommen. Durch den Aspekt der Sprache und die Ausführungen zur schulischen Integration soll zwischen den Polen reiner theoriegeleiteter wissenschaftlicher Forschung und praktischem Nutzen eine Mittelstellung erreicht werden, um dem eigenen zu Grunde liegenden Anspruch einer Wissensbrücke gerecht zu werden. Abschließende Ausführungen sollen das Ziel der Konkretisierung abrunden. Im letzten Kapitel vorliegender Arbeit werden zwei Beispiele der heilpädagogischen Praxis aufgeführt, die dem Leser die Möglichkeit bieten sollen, Elemente der Levinas'schen Philosophie in praktischen Bezügen zu entdecken.

2.6 Zur Erkenntnisgewinnung in vorliegender Arbeit

Das geisteswissenschaftliche Verfahren der Hermeneutik ist im Gegensatz zur empirischen Forschung durch einen höheren Grad an subjektiver Interpretation und intuitiver Erkenntnis gekennzeichnet. Trotzdem muss sie durch intersubjektive Nachvollziehbarkeit ihrer Erkenntnisgewinnung geprägt sein. Hier liegt das wissenschaftliche Kriterium einer hermeneutischen Erkenntnistheorie.

Im Laufe der weiteren Arbeit werden zwei Verständnisweisen von Hermeneutik behandelt. In einem engen Verständnis ist die Hermeneutik die erkenntnistheoretische Grundlage der durchgeführten Quellenanalysen. Hierbei stellen die hermeneutischen Methoden und Verfahren das Repertoire dar, mit dessen Hilfe tiefenhermeneutische Interpretationen ermöglicht werden sollen. Diese hermeneutischen Methoden und Verfahren gelangen in allen Quellenanalysen zur Anwendung. Die Kapitel zur Teilhabe behinderter Menschen und zu den Gefahren einer neuen Entsolidarisierung wurden ebenso mittels hermeneutischer Methoden und Verfahren erarbeitet, wie die Kapitel zur Levinas'schen Philosophie.

Die Analysen des Ist-Zustandes bilden einen einheitlichen und durchaus abgeschlossenen inhaltlichen Block. Der Methodenteil vorliegender Arbeit wurde bewusst im Anschluss an die Analysen gesetzt, da in ihm sowohl die theoretischen Fundierungen der Hermeneutik als Erkenntnistheorie als auch die praktischen Anwendungen hermeneutischer Methoden und Verfahren in der nachfolgenden Auseinandersetzung mit der Levinas'schen Philosophie expliziert werden. Die theoretischen Fundierungen der Hermeneutik in diesem engen, auf Textanalyse begrenzten Verständnis, stützen sich auf Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. Die praktische Anwendung hermeneutischer Methoden und Verfahren – der hermeneutische Zirkel, systematische Regeln der Textinterpretation – orientiert sich insbesondere an Klafkis Vorgehensweise zur verstehenden Textauslegung. Der Auseinandersetzung mit der Philosophie des Emmanuel Levinas liegt ein textanalytisches und interpretierendes Vorgehen zu Grunde, welches einerseits die Nachvollziehbarkeit der subjektiv gewonnenen Ergebnisse gewährleistet und andererseits rein individuellen, intuitiven Ergebnissen vorbeugt. Dazu werden im weiteren Verlauf der Arbeit strukturierende Kategorien gebildet, die aus Gründen der Übersichtlichkeit erst zu Beginn des hermeneutischen Interpretationsprozesses offen gelegt werden.

Neben dem bisher skizzierten engen hermeneutischen Verständnis erfordert die Philosophie Levinas auch eine Auseinandersetzung mit der Hermeneutik im Verständnis einer weiten Erkenntnistheorie. In diesem sind das Leben an sich und der agierende Mensch Träger und Verursacher von Objektivationen, die mittels hermeneutischer Methoden und Verfahren (Beobachtung; einführendes Verstehen; Verstehen des Inneren über die hervorgebrachten Objektivationen: Dilthey's Trias von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen) den Durchbruch zu den Sinnfundamenten des anderen Menschen ermöglichen sollen. Es soll der Nachweis geführt werden, dass Levinas erkenntnistheoretisch nicht in der Hermeneutik zu verorten, sondern kritisch-distanziert von ihr abzugrenzen ist. Neben der Abgrenzung soll mit Levinas die Einführung einer grundlegend veränderten ethischen Dimension – die Dimension des transzendenten Anderen und die Dimensionen der Nähe und der Annäherung an den Anderen ohne dessen Thematisierung – angedeutet werden.

Die hermeneutisch gewonnenen Erkenntnisse verbleiben nicht ausschließlich in der hermeneutischen Erkenntnistheorie. Sie werden in Bezug auf die heilpädagogischen Zielstellungen vorliegender Arbeit interpretiert und angewandt. Um dies systematisch und strukturiert leisten zu können, werden phänomenologische Erkenntnisbezüge erarbeitet, mit deren Hilfe die Zusammenführung von Philosophie und Heilpädagogik vollzogen wird. Vorliegende Arbeit ist erkenntnistheoretisch als hermeneutisch-phänomenologisch zu kennzeichnen.

2.7 Interpretation der hermeneutisch gewonnenen Ergebnisse

Die mittels hermeneutischer Methoden und Verfahren aus der Philosophie des Emmanuel Levinas gewonnenen Ergebnisse werden durch abstrakte Generalisierung zur angestrebten Soll-Vorstellung eines idealen, visionären Staates transformiert. In diesem sind die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen und ihre – falls notwendig – gesicherte sozialstaatliche Fürsorge solch grundlegende konstituierende Bedingungen, dass ihre nachträgliche Begründung durch integrative Theorien und praktische integrative Maßnahmen als auch die vorausgehende, wissenschaftlich fundierte und praktisch durchgeführte Prophylaxe durch den soziologischen Terminus der Inklusion obsolet werden.

Die Ergebnisse der textanalytischen Arbeit werden nicht nur rezitiert, sondern hinsichtlich der anzustrebenden Soll-Vorstellung – damit die normative und wertende Position vorliegender Arbeit – angewandt. Die Anwendung wird durch den phänomenologischen Erkenntnisbezug der Offenheit strukturiert.

2.8 Übertragung der Soll-Vorstellung auf praktisches Handeln

Das philosophisch entwickelte, utopisch-realistische gesellschaftliche Bewusstsein macht die schulische Integration von Menschen mit Behinderung als Ausdruck eines gesamtgesellschaftlichen Bewusstseins zu einer unauflösbaren Selbstverständlichkeit. Sie ist ein Grundrecht, das jedem Menschen qua Menschsein zukommt. Ausgehend von diesem grundlegenden Verständnis ist es möglich, die Art und Weise der Integration in den Blickpunkt zu nehmen.

Schulische Integration als gesellschaftlich-staatliches Selbstverständnis geht genau dann über die physische Eingliederung von Menschen mit Behinderung hinaus und wird zu einer humanen Integration, wenn sie ausreichend anthropologisch fundiert ist. Damit wird in diesem letzten Punkt die skizzierte Aufgabe der Heilpädagogik, die Regelschulpädagogik in das notwendige anthropologische Fragen einzuführen, angegangen. In vorliegender Arbeit wird sich hierbei auf die berufliche und professionelle Identität des Regelschullehrers in integrativen Prozessen fokussiert und diese im Zusammenhang mit pädagogischen Fremdheitssituationen thematisiert. Diese Identität des Regelschullehrers, deren Erschütterung die zwischenmenschliche Beziehung zu beeinflussen vermag, dient als leitender phänomenologischer Erkenntnisbezug der Überlegungen zu integrativen Prozessen.

Kapitel 3: Teilhabe

3.1 Menschen mit Behinderung und ihr Recht auf Teilhabe

Die folgenden Ausführungen werden anhand ausgewählter internationaler und nationaler Dokumente aufzeigen, dass alle Menschen, unabhängig von ihrer Religion, ihrer Herkunft, ihrer ethnischen Zugehörigkeit und auch unabhängig davon, ob ein Mensch behindert ist oder als behindert gilt, das verbürgte Recht besitzen, an grundsätzlich allen gesellschaftlichen Lebensbereichen teilzunehmen. Sie belegen einerseits das grundlegende Recht aller Menschen auf gesellschaftliche, schulische und berufliche Teilhabe, zeigen andererseits aber auch auf, dass sich sowohl im internationalen als auch im nationalen Verständnis ein Wandel der Denkweise anbahnt, indem dem Terminus Teilhabe verstärkt ein integrativer Impetus zugeordnet wird. Mit dieser Dokumentation wird nicht dem axiomatischen Anspruch der zu Grunde liegenden wertgeleiteten Meinung widersprochen, vielmehr wird diese in ihrem Anspruch gestärkt. Gleichzeitig wird methodologisch deutlich, dass kein axiomatisch-deduktives Vorgehen gewählt wurde, sondern – ausgehend von einem evidenten Basissatz – eine an der Realität ausgerichtete und auf diese hin orientierte Vorgehensweise zur Anwendung gelangt.

Es ergibt sich die Frage, welcher historische Zeitpunkt als Beginn zur Dokumentation geeignet ist. Hier wird auf das Jahr 1948 zurückgegangen. Ein weiteres historisches Zurückgehen wäre möglich und aus heilpädagogischer Sicht sicherlich auch spannend und ergiebig gewesen: Die Charta der Vereinten Nationen von 1945, die klassischen Menschenrechtserklärungen des 18. Jahrhunderts, die Virginia Bill of Rights vom Juni 1776 oder die Unabhängigkeitserklärung der 13 nordamerikanischen Staaten vom 4. Juli 1776 sowie 1789 die feierliche Proklamation der Menschen- und Bürgerrechte in Frankreich. Ein solcher historischer Rückblick würde jedoch die Gefahr beinhalten, das eigentliche Ziel der Arbeit aus den Augen zu verlieren.

Am 10. Dezember 1948 wurde von den Vereinten Nationen die Universal Declaration of Human Rights verfasst, die höchstes internationales Recht darstellt. In den Menschenrechten wird die menschliche Würde erstmals als höchster Rechtswert festgesetzt, aus dem sich grundlegende Menschenrechte ableiten lassen.

„[...] , dann besitzt die Idee der Würde den Charakter eines Konstitutionsprinzips oder Fundaments, das als solches zwar kein Menschenrecht darstellt, aber eine Begründung für Menschenrechte bereitstellt“ (Wetz 1998, 52).

Dieser Argumentation von Wetz folgend, sind die Menschenrechte als moralischer Bezugspunkt hinsichtlich der Akzeptanz der Menschenwürde aller Menschen für den Rehabilitationsbereich behinderter Menschen leitend. Zusätzlich zur moralischen Reflexionsebene können sie, wie aufgezeigt werden wird, juristisch wirksam werden.

3.1.1 Die Menschenrechte

Auf höchster juristischer Ebene bestimmen die Menschenrechte in Artikel 1, Abschnitt 1, Satz 1 die Freiheit und die Gleichheit an Würde und Rechten, in Artikel 2, Abschnitt 1 die Gleichheit an Rechten aller Menschen, unabhängig von ihren möglichen Unterscheidungen. Bezüglich des Wortgebrauchs ist auf die Problematik des 2. Satzes in Artikel 1, Absatz 1 hinzuweisen. Wenn es dort heißt, dass Menschen mit Vernunft und Gewissen begabt sind, scheint dies den gesellschaftlichen, medizinischen und auch pädagogischen Auffassungen zu widersprechen, was oft unreflektiert als geistige Behinderung kategorisiert wird. Die Artikel 22 und 23 greifen die menschliche Würde auf und betonen den Anspruch eines jeden Menschen, über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte seinen individuellen Würdeanspruch verwirklichen zu können. Artikel 23, Absatz 3 garantiert das Recht von Arbeitnehmern auf eine Entlohnung, die zu einer entsprechend würdevollen Existenz des Individuums und seiner Familie führen kann. An dieser Stelle sei lediglich provokativ auf den Lohn hingewiesen, den behinderte Menschen in Werkstätten für behinderte Menschen erhalten.

Artikel 23 betont zusätzlich in Abschnitt 1 das Recht aller Menschen auf Arbeit, freie Berufswahl sowie den Schutz vor Arbeitslosigkeit.

Artikel 26, Abschnitt 1 gewährt jedem Menschen das Recht auf Bildung, während Abschnitt 2 das Ziel der Ausbildung definiert: Durch diese soll eine individuelle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit erfolgen. Damit ist als Rückschluss intendiert, dass die Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit durch den Zugang zu gesellschaftlichen Bildungsmöglichkeiten und Bildungsangeboten eine Maßnahme zur Wahrung der grundsätzlichen Menschenwürde und der daraus abzuleitenden Menschenrechte aller ist. Zugleich lässt sich ein subsidiäres Element herausarbeiten: Das verbürgte Recht auf Bildung für alle Menschen argumentiert gegen einen radikalen Rationalismus, in dessen Folge – auf Basis statischer Schulleistungsnormen, scheinbar homogener Leistungsgruppen und legitimierender Intelligenztests – eine Hierarchisierung des Schülerklientels entwickelt wird, dessen unteres und damit negativ bewertetes Ende aus den sog. bildungsunfähigen Schülern besteht. Die Kategorie „bildungsunfähig“ und ein damit verbundener Schulausschluss ist ein Verstoß gegen höchstes internationales Recht.

Artikel 27, Abschnitt 1 legt fest, dass jeder Mensch das Recht besitzt, am kulturellen Leben der Gesellschaft teilzuhaben.

Die Menschenrechte der Vereinten Nationen verbieten es, die Würde eines Menschen zu verletzen und die grundsätzliche Gleichheit aller Menschen zur Disposition zu stellen bzw. diese handlungsleitend zu differenzieren. Beides, Würde und Gleichheit, kommen jedem Menschen auf Grund seines rein physischen Menschseins zu. Die Menschenrechte basieren auf dem Spezizismusargument, da sie Kraft des physischen Menschseins einem Jeden gelten und sie weder ein zu verleihendes noch zu entziehendes Recht darstellen. Die menschliche Würde wird in vorliegender Arbeit sowohl als Wesensmerkmal eines jeden Menschen als auch als Gestaltungsauftrag zwischenmenschlicher Beziehungen aufgefasst. Die Würde als Gestaltungsauftrag kommt auch jedem staatlichen Handeln zu.

Die Menschenrechte von Dezember 1948 legen jedoch nicht fest, wann das Menschsein beginnt. Die ethische Diskussion um den Zeitpunkt der Schutzwürdigkeit von Embryonen, also jenem Zeitpunkt, ab dem einem Embryo die menschliche Würde zugestanden wird, gegen die Kraft der Menschenrechte nicht verstoßen werden darf, zeigt die existierende Problematik auf. Gerade in der aktuellen Auseinandersetzung um die Möglichkeiten der Forschung an embryonalen Stammzellen ist eine Festlegung auf höchster internationaler Ebene unumgänglich, damit ein allgemein gültiger Werterahmen geschaffen werden kann. Die von der Justizministerin Zypries im Rahmen des Humboldt-Forums gehaltene Rede an der Berliner Humboldt Universität (vgl. <http://www.bmj.bund.de/enid/48169a>; Zugriff am 29. Oktober 2003) hat die Debatte, ob die Verschmelzung von Ei- und Samenzelle bereits den Anspruch auf Menschenwürde garantiert, neu angestoßen. Zugleich wird die Notwendigkeit eines allgemein gültigen Werterahmens deutlich aufgezeigt, zumal, wenn ökonomische Überlegungen als Motiv zu dienen scheinen.

Auch die CDU bereitet einen Wandel in der Genpolitik vor, indem eine Liberalisierung des Zukunftsbereichs der Genforschung in Planung ist. Auch hier scheint die Frage der Menschenwürde erst nach einer ökonomischen Prüfung angegangen zu werden.

Die zu Grunde gelegte Gleichheit aller Menschen mündet aus pädagogischer Sicht in ihrer Konkretisierung, dass alle Menschen gleichermaßen das Recht auf Bildung, Erziehung, berufliche Ausbildung und gesellschaftliche Teilhabe besitzen. Die Menschenrechte stellen das Zusammenleben von Individuen unter eine gemeinsame und verbindliche Werteordnung, die es zu achten, zu schützen und zur Sicherung menschlicher Grundrechte sogar zukünftig zu erweitern gilt; eine Erweiterung dahingehend, dass der Schutz des Individuums vor staatlichen Eingriffen in die Persönlichkeitssphäre des Menschen auch den embryonalen und fetalen Bereich umfasst. Die tatsächliche Umsetzung der Menschenrechte hängt von den kulturellen und sozialen Bedingungen eines Landes ab. Heute noch erhalten sie nicht in allen Ländern dieselbe Anerkennung. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass auch bei existierenden sozio-ökonomischen Voraussetzungen die Einlösung der Menschenrechte nicht per Automatismus garantiert ist.

3.1.2 Das Grundgesetz

Am 23. Mai 1949 verkündete der Präsident des Parlamentarischen Rates, Konrad Adenauer, das Inkrafttreten des Grundgesetzes für das gesamte deutsche Volk. Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland ist die landesspezifische Umsetzung der Menschenrechte der Vereinten Nationen, jedoch ebenfalls an sozio-ökonomische Voraussetzungen geknüpft.

In Artikel 1, Absatz 1 wird die Unantastbarkeit der menschlichen Würde als Verpflichtung aller staatlichen Gewalt betont und Artikel 79, Absatz 3 macht sie zu einem durch die Verfassung geschützten Rechtswert:

„Man erkennt, das Grundgesetz legt bereits durch das Wort Unantastbarkeit die Menschenwürde als Wesensmerkmal und als Gestaltungsauftrag fest“ (Wetz 1998, 74).

In Artikel 1, Absatz 2 bekennt sich das deutsche Volk zu den Menschenrechten der Vereinten Nationen. Artikel 2, Absatz 1 betont das Recht der freien Persönlichkeitsentfaltung, Absatz 2 das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Bereits die ersten zwei Artikel sichern allen Menschen unveräußerliche Grundrechte zu. Diese wiederum sind nicht an Voraussetzungen geknüpft und somit ebenfalls spezifizistisch. Damit wird jede staatliche, gesellschaftliche und individuelle Maßnahme, die sich gegen die Würde und Gleichheit eines Individuums richtet und dieses in den Möglichkeiten seiner Persönlichkeitsentfaltung einschränkt, zu einem Bruch der nationalen Verfassung der Bundesrepublik Deutschland und damit gleichzeitig zu einem Bruch der internationalen Menschenrechte.

Muth hat 1991 in seinem Versuch, die schulische Integration von Menschen mit Behinderung auf eine ethische Basis zu stellen, die Bedeutung des Grundgesetzes folgendermaßen gedeutet:

„So lauten die ersten drei Artikel im Blick auf Behinderte: Art. 1: Die Würde des Behinderten ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. Art. 2: Der Behinderte hat das Recht auf freie

Persönlichkeitsentfaltung. Art. 3: Behinderte und Nichtbehinderte sind vor dem Gesetz gleich“ (Muth 1991, 5).

3.2 Menschenrechte und Grundgesetz aus wertgeleiteter, heilpädagogischer Sicht

In absteigendem Abstraktionsmodus werden die Menschenrechte und das Grundgesetz aus heilpädagogischer Sicht bewertet. Das bedeutet, zuerst erfolgt eine abstrakte und allgemeine, anschließend eine spezifizierte und zum Schluss eine handlungspraktische Bewertung von den Menschenrechten und dem Grundgesetz. Diese Vorgehensweise ist möglich, da in beiden Verfassungen die Sicherung und Akzeptanz der Menschenwürde aller Menschen eine zentrale Stellung einnimmt.

Die Würde eines Menschen ist der Ausgangspunkt jeder pädagogischen Bemühung, die Auseinandersetzung mit ihr ein konkretes pädagogisches Bildungselement. Neben Ausgangspunkt und Inhalt ist die Menschenwürde zugleich ein pädagogisches Ziel, das unabhängig von einer Regel- oder Sonderbeschulung existiert. Erfahren die Schüler die Immanenz dessen, was Achtung von Menschenwürde bedeutet, wurde ein wesentliches Ziel von Bildung und Erziehung erreicht.

Die allgemeine Bewertung erfolgt unter dem Gesichtspunkt, inwiefern die Menschenrechte und das Grundgesetz als Bezugsquelle rehabilitativer Maßnahmen, unter besonderer Berücksichtigung der Werteorientierung, geeignet sind. Die Spezifizierung weist eine zu bedenkende Dialektik zwischen dem Recht auf Gleichheit aller Menschen und der entstehenden Problematik im Prozess der schulischen Integration auf, und zwar in dem Moment, wenn der Gleichheitsanspruch absolut gesetzt wird. Schulische Integration muss grundsätzlich immer unter dem Spannungsfeld von Gleichheit und Verschiedenheit bedacht werden.

In der abschließenden, handlungsorientierten Bewertung wird deutlich, dass auch konkrete pädagogische Handlungen und Haltungen nicht nur in ihren Bedeutungen für die jeweiligen Einzelsituationen moralisch bewertet werden

können, sondern auch hinsichtlich der übergeordneten Verfassungen reflektierbar sind.

Sowohl die Menschenrechte als auch das Grundgesetz verbürgen das Recht auf Menschenwürde und Gleichheit. Unter einem wertgeleiteten, heilpädagogischen Blickwinkel ist festzuhalten, dass die Menschenrechte der Vereinten Nationen eine gesichertere Bezugsquelle darstellen, weil sie zusätzlich zu allgemein gültigen Postulaten spezifische Einzelelemente des menschlichen Rechts explizit betonen. Dies wird am relevanten Aspekt der Bildung verdeutlicht. So ist Artikel 26, Absatz 1 eine unauflösliche Gewährung des Bildungsrechts für alle Menschen, ohne dass Interpretationen dies herausstellen müssen bzw. Gegenteiliges darlegen können. Dahingegen verfügt das Grundgesetz über einen größeren Interpretations- und Deutungsspielraum. Hier findet sich ein unauflösliches Bekenntnis zum Bildungsrecht aller Menschen nicht.

Als Grundlage zur Bewertung rehabilitativer Maßnahmen (in diesen sind Werteorientierungen impliziert), sind die Menschenrechte als Bezugsquelle zur Sicherung elementarer Grundrechte zu favorisieren. Zusammenfassend können jedoch beide Verfassungen aus einer wertgeleiteten heilpädagogischen Sicht als grundsätzlich bedeutend gelten. Ihre Kernelemente stellen übergeordnete Bezugspunkte dar, auf deren Einhaltung und Umsetzung jegliches Handeln moralisch reflektiert und bewertet werden kann.

Im nächsten Schritt des absteigenden Abstraktionsmodus' der spezifizierten Bewertung erscheint es notwendig, den Begriff der Gleichheit näher zu bestimmen. Der Gleichheitsbegriff ist zentral für die Menschenrechte als auch für das Grundgesetz. Auch die Spezifizierung beider Verfassungen bzgl. wertgeleiteter heilpädagogischer Überlegungen soll auf der Ebene der schulischen Integration vorgenommen werden.

Gleichheit bedeutet in seinem Grundsatz, dass jeder Mensch, unabhängig von seinen individuellen Voraussetzungen, gleich an Rechten ist und damit verbunden das unauflösliche Recht besitzen muss, die mit dem Gleichheitsprinzip verbundenen Elemente in Anspruch nehmen zu können. Solche Elemente sind beispielsweise die Gleichheit vor dem Gesetz als formelle Rechtsgleichheit,

allgemeiner die generelle Gleichheit an Rechten, z. B. dass alle Menschen die gleichen Möglichkeiten besitzen, staatliche Institutionen bzw. staatliche Hilfen zu nutzen (vgl. Hesse 1995, 186 ff.). In diesem Kontext ist die Grundgesetzergänzung in Artikel 3, Absatz 3, Satz 2 nochmals herauszuheben. Dies wird durch Hesse folgendermaßen kommentiert:

„Es wird hier ein Verbot der Ungleichbehandlung ausgesprochen, die allein an diese, insoweit für unwesentlich erklärten Kriterien (beispielsweise Geschlecht, Herkunft, Hautfarbe, religiöse Überzeugung usw., Anm. d. Verfasser) anknüpft – was nicht etwa ein Gebot rechtlicher Gleichsetzung in allen Beziehungen bedeutet“ (Hesse 1995, 187).

Stadler setzt sich in einem Artikel explizit mit dem Thema Menschenwürde und Behinderung auseinander. Er stellt richtigerweise heraus, dass die allen Menschen zukommenden Grundrechte in erster Linie Beziehungsrechte sind. Das bedeutet, dass die Postulate von Würde und Gleichheit erst in den Beziehungen und Handlungen von Menschen ihre ethisch bedeutsame Relevanz erhalten (vgl. Stadler 1996, 165-174). Das Benachteiligungsverbot in Artikel 3, Absatz 2 des Grundgesetzes muss neben dem formal-juristischen Gleichheitsgrundsatz seine Umsetzung in den zwischenmenschlichen Beziehungen finden.

Ein pervertiertes Gleichheitsverständnis betont die Möglichkeit, dass grundsätzlich jedes Element jedem Menschen zur Verfügung steht, gleichzeitig in der Umsetzung der Gleichheitsbegriff als Selektionskriterium verwendet wird, um aus einer durch Gleichheit entstandenen Heterogenität eine organisierte und strukturierte Homogenität zu erreichen. Praktisch formuliert: Jeder Mensch hat das Recht auf schulische Bildung. Die Menschenrechte lassen eine andere Aussage nicht zu. Darüber hinaus kann durch eine entsprechende Interpretation der Gleichheitsgrundsatz das Recht implizieren, Bildungsprozesse in der Gemeinsamkeit von Menschen mit und ohne Behinderung zu vollziehen.

Eine separierte Schulbildung widerspricht dem Postulat der Gleichheit, weil sie Menschen, unter Berufung auf und Legitimierung über bestimmte Merkmale, ungleich macht. In der aktuellen Integrationsdebatte wird der Artikel 3, Absatz 3, Satz 2 GG („Niemand darf wegen einer Behinderung benachteiligt werden“)

verwendet, um eine Sonderschulüberweisung als verfassungswidrig und gegen den Gleichheitsgrundsatz verstoßend abzulehnen.

Ein unkritisch übernommenes Gleichheitsdenken auf der Ebene der schulischen Integration führt zu folgender Problematik: Es ist dann die Ursache, deren Wirkung von Haebelin als das Problem einer normorientierten Regelschule bezeichnet wird. Zwischen einer äußeren, verfassungstechnischen Gleichheit, ihrer Umsetzung in Form einer strukturell-organisatorischen Gleichheit, u. a. gegeben durch integrativen Unterricht, und schließlich ihrer praktisch-didaktischen Realisierung, darf keine Reduzierung des Gleichheitsanspruchs als Folge eines primär an Gleichheit orientierten Leistungsdenkens entstehen. Die schulische Integration ist in ihrer humanen Umsetzung des Gleichheitsanspruchs darauf verwiesen, dem Gleichheitsanspruch mit entsprechenden Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen zu begegnen, damit das Recht auf Gleichheit trotz Heterogenität erfüllt wird. Der Gleichheitsgrundsatz besagt, alle Menschen haben das Recht auf Bildung; er ist interpretierbar als das Recht auf gemeinsame Bildung und Erziehung von behinderten und nicht behinderten Menschen; er kann somit auf schulischer Ebene zu einer Vielfalt der Köpfe führen, an die sich dann die integrationstypische Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit anschließen muss.

Drei Jahre nach der Grundgesetzänderung 1994 konstatiert Ellger-Rüttgart eine wesentliche Differenz zwischen Verfassungstheorie und Verfassungswirklichkeit und wirft im Hinblick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse der Politik kollektives Versagen vor. Aus dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1997 ginge jedoch nicht hervor, dass aus Artikel 3, Absatz 3, Satz 2 eine zwangsläufig gemeinsame Beschulung behinderter und nicht behinderter Menschen zu folgern sei. Die Betrachtung des Einzelfalls hinsichtlich der schulischen Integration müsse in Verbindung mit den pädagogischen, personellen und finanziellen Möglichkeiten betrachtet werden (vgl. Ellger-Rüttgart 1998, 26-30).

In der abschließenden, handlungsorientierten Bewertung, als letzter Schritt des Abstraktionsmodus', ist zu untermauern, dass auch der praktisch tätige Heilpädagoge nicht gegen den nationalen und internationalen Gleichheitsanspruch

und damit die Würde eines Menschen verstoßen darf. Ein pädagogischer Nihilismus angesichts einer schwersten Behinderung, einer progredienten Erkrankung oder bestimmter Syndrome, zum Beispiel des Aufmerksamkeits-Defizit-Syndroms (ADS), oder sog. Verhaltensauffälligkeiten als auch Stereotypen und autoaggressiven Verhaltens wäre ein solchermaßen grundlegender Verstoß. Hierbei wäre eine Behinderung bzw. eine spezifische Erscheinungsform einer Behinderung ein von außen individualisiertes Merkmal, welches durch normative Bewertung zu pädagogischen Handlungen führt, die sich für den Menschen mit Behinderung nachteilig auswirken. Destruktiv-resignative heilpädagogische Haltungen und Handlungen bringen Ungleichheit hervor, indem innerhalb des Systems Schule einem Menschen mit besonderen Erfordernissen sein Recht auf Bildung und Erziehung abgesprochen wird.

Besonders interessant in Zusammenhang mit vorliegender Arbeit entwickeln Raupach/Raupach mit Hilfe der Phänomenologie und der Philosophie Levinas' eine philosophisch-anthropologische Sichtweise des Dialogs in der pädagogischen Begegnung mit neuro-degenerativ erkrankten Kindern. Dem Abbruch der Kommunikation zwischen Lehrer und erkranktem Kind setzen sie die philosophisch begründete, leiblich gegebene Dialogfähigkeit jedes Menschen entgegen und fordern auf, sowohl in der Praxis als auch in der theoretischen Fundierung, der unauflöslichen Dialogfähigkeit eines jeden Menschen größere und somit existenzielle Bedeutung zukommen zu lassen (vgl. Raupach/Raupach 2000, 453-461; vgl. auch Fornefeld 1997, 122 ff.).

3.3 Die Entwicklung der institutionellen Sonderbeschulung, moralisch reflektiert auf Grundlage der Menschenrechte und des Grundgesetzes

Legt man die Menschenrechte der Vereinten Nationen und das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland als historische Determinanten zur Dokumentation des Rechts auf Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu Grunde, so ist es wegen der zeitlichen Nähe ihrer Entstehung unumgänglich, ein Gegenbeispiel der deutschen Geschichte mit einzubeziehen und es aus heilpädagogischer Perspektive, unter Bezug auf ebendiese internationale und nationale Verfassung, moralisch zu bewerten.

Nach der Beendigung des 2. Weltkrieges und der Zerschlagung der nationalsozialistischen Diktatur durch die alliierten Streitkräfte, kam es in Deutschland zur notwendigen Phase des materiellen und ideellen Wiederaufbaus. Aus pädagogischer Sicht ist zu vermerken, dass der Wiederaufbau das Anknüpfen an die restaurativen Strukturen des Zeitraums vor 1933 bedeutete (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 10 ff.).

Deutlich wird dies an der Übernahme von §11 des Reichsschulpflichtgesetzes auch nach Beendigung des 2. Weltkrieges. Damit war es möglich, Kindern und Jugendlichen ihr Recht auf Bildung abzusprechen, wenn ihre Unterrichtung selbst in den bestehenden „Schwachsinnigeneinrichtungen“ als nicht realisierbar erschien. Sie galten als bildungsunfähig. Der schulische Ausschluss (vgl. Heinen/Lamers 2001, 13-47) schwerstbehinderter Kinder unter Berufung auf ihre angebliche Bildungsunfähigkeit, stellt eine staatlich legitimierte Verletzung ihres unauflöslichen Bildungsrechts dar. Es ist ein Verstoß gegen Artikel 26 der Menschenrechte und missachtet somit die auf internationaler Ebene allen Menschen zugesprochene Möglichkeit der individuellen Persönlichkeitsentfaltung. Sie erhält ihre besondere moralische Diskrepanz dadurch, dass das staatliche System nicht seine ihm zukommende Aufgabe der Wahrung, sondern in eben diesem Fall der Negierung von Grundrechten vollzieht. Zugleich ist es auch ein Verstoß gegen die Unverletzbarkeit der menschlichen Würde sowie des grundsätzlich indifferenten Gleichheitsanspruchs und dokumentiert die mögliche Offensichtlichkeit zur Reduzierung elementarer Rechte auch auf höchster Ebene.

Artikel 70 GG betont das generelle Prinzip der Länderzuständigkeit, es sei denn, der Staat betont explizit seine Regelungsbefugnis. Im Bereich der Bildung zeigt sich die Autonomie der Länder insbesondere in der Kulturhoheit, auch im Bereich der Gesetzgebung, womit sich die durchaus widersprüchlichen schulrechtlichen Regelungen der einzelnen Bundesländer erklären lassen. Nach Artikel 7 des GG steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates. Auch private Schulen unterstehen den Landesgesetzen und somit in letzter Instanz der staatlichen Aufsicht. Der Ausschluss aus Schulen, seien sie staatlich oder privat, ist somit immer ein staatlich legitimer Verfassungsbruch. Aus schulrechtlicher Sicht würde von einem Verwaltungsakt gesprochen.

Die Einschränkung des Rechts auf schulische Teilhabe wird durch das Festmachen an einem Faktor legitimiert, der jedoch außerhalb des Begründbaren liegt. Aus einer Behinderung wird eine Eigenschaft der betroffenen Person, die angebliche Unfähigkeit der Menschen mit schwerster Behinderung, durch die Schule gebildet und erzogen zu werden, auf Grund derer das Recht auf Teilhabe außer Kraft gesetzt wird.

Aus einer kritisch-heilpädagogischen Perspektive soll auf Grundlage der Menschenrechte und des Grundgesetzes eine moralische Bewertung des schulischen Ausschlusses von Menschen mit schwerster Behinderung, der Bildung eines eigenständigen, separierten und spezialisierten Sonderschulsystems und dessen Existenz in der Gegenwart sowie die Bedeutung im Rahmen der aktuellen Integrationsdebatte bewertet werden. Als die moralische Bewertung subjektiv beeinflussende Faktoren müssen hier die zeitliche Distanz und der persönliche, heilpädagogische Ausbildungsweg reflektiert und als konstituierende Elemente beachtet werden. Die Bewertung erfolgt in einer methodischen Trias, in welcher der schulische Ausschluss von Menschen mit schwerster Behinderung, die Gründung und der Ausbau eines eigenständigen, spezialisierten Sonderschulsystems und dessen aktuelle Position in Zusammenhang gebracht werden. Der schulische Ausschluss von Menschen mit schwerster Behinderung nach 1945 und insbesondere nach 1948/49 ist ein staatlicher Verstoß gegen die einem jeden Menschen garantierte Würde und den damit verbundenen Grundrechten. Die Absprache des Bildungsrechts bedeutet auch, gegen die Postulate der Gleichheit und der Unantastbarkeit menschlicher Würde zu verstoßen. Die internationalen und nationalen Verfassungen werden unterlaufen. Hier existiert kein Spielraum zur individuellen Interpretation und Auslegung, anhand derer eine Legitimation des Ausschlusses möglich wäre.

Betrachtet man im Zusammenhang mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz die Entwicklung des Sonderschulwesens in seinen drei Phasen (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 9 ff.), so ist der ersten Phase, dem Aufbau von Sonderschulen, durchaus ein humaner Grundgedanke zuzusprechen. Sonderschulen sind eine Möglichkeit, um das Recht auf Bildung aller Menschen umzusetzen und damit zugleich ein Instrumentarium, den Anforderungen der

internationalen und nationalen Verfassungen gerecht zu werden. Mit Hinweis auf Artikel 26, Absatz 2, Satz 1 der Menschenrechte ließe sich zusätzlich argumentieren, dass in Sonderschulen die individuelle Persönlichkeitsentfaltung der Menschen mit Behinderung besser zur Entfaltung kommen könne. Auf die jeweiligen Behinderungsarten spezialisierte PädagogInnen gewährleisten, in Verbindung mit dem Schonraum Sonderschule, eine optimale Persönlichkeitsentfaltung von Menschen mit Behinderung. Vor dieser Argumentationslinie wäre auch die 2. Phase, der Ausbau eines eigenständigen Sonderschulsystems, moralisch und unter Berufung auf die internationale und nationale Verfassung zu rechtfertigen. Schließlich ist festzustellen, dass weder die Menschenrechte noch das Grundgesetz eine integrative Beschulung von Menschen mit Behinderung fordern bzw. empfehlen.

Abschließend kann jedoch auch argumentiert werden, dass Sonderschulen den Grundsätzen der Menschenrechte und des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland widersprechen, weil sie dem Gleichheitsanspruch aller Menschen diametral entgegenstehen. Die Aussonderung aus den allgemeinen Schulen ist ein Segregationsprozess, der nicht die Gleichheit der Menschen als Grundlage aufweist, sondern ihre Ungleichheit hervorbringt. Die Umsetzung des Rechts auf Bildung und Persönlichkeitsentfaltung kann entsprechend des Gleichheitsgrundsatzes nur für jeden Menschen auch in der gleichen Art und Weise geschehen. Damit verletzt die segregierte Unterrichtung in Sonderschulen zuerst den Gleichheitsgrundsatz und zugleich die Würde von Menschen mit Behinderung. Die Unantastbarkeit der menschlichen Würde geht sowohl in den Menschenrechten als auch im Grundgesetz den Rechten auf Gleichheit und Freiheit voraus. Entgegen obiger Argumentation kann angeführt werden, dass Sonderschulen darüber hinaus nicht die optimale Möglichkeit zur individuellen Persönlichkeitsentfaltung darstellen, da diese unter isolierenden Bedingungen eher gehemmt anstatt gefördert wird.

Die Änderung des Grundgesetzes am 3. November 1995 betont in Artikel 3, Absatz 3, Satz 2 ausdrücklich, dass niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf. Vor diesem Hintergrund sind Sonderschulen eine Benachteiligung von Menschen mit Behinderung, weil sie sie aus der

Gemeinschaft mit nicht behinderten Menschen ausschließen. Sonderschulen sind zusätzlich ein weiterer Verstoß gegen das Benachteiligungsverbot, weil sie sowohl zur gesellschaftlichen Stigmatisierung führen können als auch zu vermuten ist, dass ein Sonderschulabschluss auf dem freien Arbeitsmarkt qualitativ niedriger bewertet wird. Antor/Bleidick fassen die moralische Argumentation der Integrationsbefürworter wie folgt zusammen:

„Die Nicht-Einlösung“ der schulischen Integration als humaner Auftrag würde mithin die Menschenrechte tangieren“ (Antor/Bleidick 2000, 51).

Neben der moralischen Forderung zur schulischen Integration behinderter Menschen muss auf die existierende juristische Realität verwiesen werden. Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 8. Oktober 1997 spricht sich grundsätzlich für die schulische Integration aus, macht deren tatsächliche Realisierung jedoch von bestimmten Bedingungen und Voraussetzungen abhängig (vgl. Antor/Bleidick 2000, 52 ff.).

Eine wertgeleitete Heilpädagogik, der auf axiomatischer Basis die Werte von Würde und Gleichheit aller Menschen zu Grunde liegen, muss zu solch grundsätzlichen Fragen Stellung beziehen. Die Aufarbeitung und Auseinandersetzung mit den historischen Motiven einer institutionellen Eigenständigkeit der Sonderschulen ist bedeutsam. Dies sollte jedoch nicht auf eine polemisierende und die existenziellen Bedingungen der Nachkriegsjahre vernachlässigende Art und Weise geschehen, wie dies Erwin Rohr und Manfred Weiser tun (vgl. Rohr/Weiser 2002, 91-98).

Antor/Bleidick widersprechen zu Recht den Vorwürfen von Rudnick, nach dem die Sonderbeschulung von behinderten Menschen als Kontinuität nationalsozialistischer Tradition zu bezeichnen ist. Dem setzen die beiden Autoren entgegen, dass die separierte Beschulung in den Nachkriegsjahren als humane Aufgabe zu kennzeichnen sei und dass sich damit ein erster Schritt zur gesellschaftlichen Integration und Akzeptanz anbahnte (vgl. Antor/Bleidick 1995, 36 ff.).

Antor geht im Zusammenhang mit der integrativen Pädagogik der Frage nach, inwiefern eine Sonderbeschulung verfassungswidrig ist, und hinterfragt in diesem Zusammenhang auch die Rolle des Benachteiligungsverbots des Deutschen Grundgesetzes (vgl. Antor 1999, 26 ff.). Damit bringt er die schulische Integration in einen ethischen Zusammenhang, zu dem er kritisch Stellung bezieht. Er verweist auf das Urteil des Karlsruher Bundesverfassungsgerichts von 1997, welches von ihm als „[...] gemäß progressiv [...]“ (Antor 1999, 28) bezeichnet wird, insofern es sich grundsätzlich für den integrativen Unterricht ausspricht, die tatsächliche Realisierung jedoch im Einzelfall auch von anderen, den Bildungsprozess mitkonstituierenden Faktoren abhängig macht. Integrativer Unterricht muss das Ziel aller theoretischen und praktischen heilpädagogischen Bemühungen sein, darf jedoch nicht absolut und dogmatisch fixiert gefordert und in der Auseinandersetzung vertreten werden. Das Auftreten von bestimmten Umständen, beispielsweise selbstverletzendes oder fremdverletzendes Verhalten eines Schülers sowie Rückzugs- und Überforderungserscheinungen, die zumindest eine temporäre Unterrichtung in Sonderschulen notwendig machen, müssen Berücksichtigung finden, jedoch muss die vertikale Offenheit des Schulsystems eine jederzeitige Re-Integration ermöglichen.

Eine temporäre segregierte Unterrichtung wird in vorliegender Arbeit nicht grundsätzlich als Benachteiligung im Sinne von Artikel 3, Absatz 3, Satz 2 GG gewertet und ebenfalls nicht als Verstoß gegen die menschliche Würde und Gleichheit. Wertgeleitete Heilpädagogik sieht sich im Auftrag des Kindes, insofern sie die bestmöglichen Bedingungen bereitstellt, um den kindlichen Bedürfnissen gerecht zu werden. Sie kann sich dementsprechend nicht grundsätzlich einem Sonderschulsystem widersetzen, wenn dieses in einer Phase der kindlichen Entwicklung nach reichlicher Prüfung den Ort der bestmöglichen Bedingungen darstellt.

3.4 Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse

Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse (vgl. Bürli 1997, 155-172; vgl. auch <http://bidok.uibk.ac.at/bib/schule/unesco-salamanca.html>, Zugriff am 15. Oktober 2003) ist durch die Teilnahme von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen an der Konferenz vom 7.-10. Juni 1994 in Salamanca von herausragender internationaler Bedeutung. Unter Berufung auf die Erklärung der Menschenrechte von 1948, die Weltkonferenz Bildung für alle 1990 in Jomtien und die Standardregeln der Vereinten Nationen zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung von 1993, bekräftigen die Delegierten die jeweilige staatliche Verpflichtung, Bildung für alle Menschen zu ermöglichen und, dies ist als grundlegender internationaler Paradigmenwechsel zu bewerten, Bildungsprozesse von Menschen mit besonderen Förderbedürfnissen in den staatlichen Regelschulen und somit integrativ durchzuführen. Die Salamanca-Erklärung als Ganzes ist als gemäßigt integrativ zu bezeichnen, da sie auch die Möglichkeit enthält, die Integration von Kindern auszusetzen, wenn zwingende oder als zwingend erachtete Gründe dagegensprechen (vgl. Bürli 1997, 159).

Es bleibt ungeklärt, ob eine temporäre oder dauerhafte Sonderbeschulung im positiven Sinne dem individuellen Bildungs- und Erziehungsanspruch des behinderten Kindes geschuldet ist, dem eigenen oder dem Schutz anderer Kinder dient oder ob an dieser Stelle nicht unerschwellig formulierten ökonomischen Kriterien ein Vorwand geliefert wird. Wird die Sonderbeschulung eines Kindes zeitweilig oder andauernd für notwendig erachtet, soll die anzustrebende Vertikalität des Schulsystems, wann immer möglich, einen Wechsel zwischen den Schulformen ermöglichen. Ziel einer integrativen Pädagogik ist es, bestehende diskriminierende Denk- und Handlungsweisen zu bekämpfen, um gesellschaftliche Strukturen ausbilden zu können, in denen die Teilhabe von allen Menschen, unabhängig von ihren physisch-psychischen Voraussetzungen, realisiert werden kann. Richtigerweise wird hervorgehoben, dass neben dem traditionell-klassischen Bildungs- und Erziehungsauftrag für alle Kinder, den Schulen durch integrative Unterrichtung ein bedeutsamer ideologischer Auftrag zukommt (vgl.

Bürli 1997, 158). Schule kann über das gesellschaftliche Bewusstsein die Gesellschaft verändern.

Auf sprachlicher Ebene ist zu erörtern, dass in der Salamanca-Erklärung durchgängig von Pädagogik bei besonderen Bedürfnissen gesprochen wird. Damit wird Pädagogik zu einem allgemeinen und umfassenden Terminus, in den sowohl das Allgemeine als auch das Besondere einfließen. Um dem individuellen Bildungs- und Erziehungsanspruch aller gerecht zu werden, wird richtigerweise der Zusatz „bei besonderen Bedürfnissen“ verwendet. So ist festzustellen, dass die Legitimation und Begründung besonderer pädagogischer Maßnahmen sprachlich nicht mehr in einem extrahierenden Terminus versucht werden. Moors Legitimationssatz der Heilpädagogik, wonach diese in erster Linie Pädagogik sei, erfährt in der Salamanca-Erklärung eine modernisierte Restauration. Pädagogik bei besonderen Bedürfnissen ist primär Pädagogik und weder durch die Betonung des Besonderen noch durch das Einwirken außerpädagogischer Bereiche in das originär Pädagogische charakterisiert.

Die schulische Integration wird in der Salamanca-Erklärung zum Schlüsselbegriff, der zur Bekämpfung nachteiliger bestehender Strukturen ebenso geeignet erscheint wie gleichermaßen zur visionären Entwicklung von integrierenden gesellschaftlichen Bedingungen. Richtigerweise wird auch auf die Notwendigkeit der Beeinflussung des öffentlichen Bewusstseins und damit sowohl auf die Rolle freiwilliger Organisationen als auch auf die Einbeziehung von Gemeinden in den Prozess der Integration hingewiesen. Eine isoliert bedachte und durchgeführte schulische Integration kann der Komplexität menschlicher Realität nicht gerecht werden und die Integration in den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang nicht verwirklichen.

3.5 Die ICF

Seit 1980 besaß die International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH) Gültigkeit. Im Mai 2001 wurde durch die Weltgesundheitsorganisation der Entwurf einer Neufassung mit dem Titel International Classification of Functioning, Disability and Health verabschiedet, 2004 vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information die

Schlussfassung herausgegeben. Mit der ICF, dieser Punkt erscheint für vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung, ist eine Überwindung der bis dato herrschenden defektologischen und ätiologischen Sichtweise verbunden, einhergehend mit der verstärkten Einbeziehung gesellschaftlicher Bedingungen am Zustandekommen einer Behinderung. Die ICF ist als mehrperspektivisches (biologisch-psychologisch-sozial unter Einbeziehung von Kontextfaktoren) Modell zur Beschreibung von Behinderung zu kennzeichnen (vgl. ICF 2004, 5 ff.; vgl. auch Biewer 2002, 293-301). Sie verortet soziale Beeinträchtigungen einer Person in die Wechselwirkung ihrer gesundheitlichen Probleme und den einfließenden Umweltfaktoren. Diese Umweltfaktoren sind integraler Bestandteil des Konzeptes der ICF und werden von ihr klassifiziert. Als Teilhabe (Partizipation) einer Person wird das Einbezogenensein in eine Lebenssituation (vgl. ICF 2004, 16) verstanden, die durch Umweltfaktoren behindert oder gefördert werden kann.

„Umweltfaktoren bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt ab, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten“ (ICF 2004, 16).

Die Beeinträchtigung zur Teilhabe ist als Auswirkung beeinträchtigter Aktivitätskompetenzen der betroffenen Person darzustellen, muss jedoch gleichermaßen vor den gesellschaftlich vorherrschenden impliziten und expliziten Normalitätsstandards und den konkret vorliegenden Umweltfaktoren ebendieser Person reflektiert werden. Das meint das kritische Hinterfragen, inwiefern durch Umweltfaktoren die Teilhabe von Personen beeinträchtigt wird. Die ICF als mehrperspektivisches Modell hat eine stark gesellschaftliche Prägung. Sie betont das Recht auf Teilhabe aller Menschen, reflektiert negativ wirkende Umweltfaktoren und strebt durch die Klassifizierung der Umweltfaktoren ihre Änderung im Sinne der betroffenen Person an (vgl. insbesondere ICF 2004, 170-171).

3.6 Das Sozialgesetzbuch IX

Das Sozialgesetzbuch IX Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen ist zum 1. Juli 2001 in Kraft getreten. Es kann als eine Umsetzung der Grundgesetzweiterung in Artikel 3, Absatz 3, Satz 2 („Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“) bewertet werden. Außerdem gilt:

„In Deutschland wurden mit dem Neunten Buch des Sozialgesetzbuches (SGB IX) – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen – wesentliche Aspekte der ICF unter Berücksichtigung der historisch gewachsenen und anerkannten Besonderheiten aufgenommen“ (ICF 2004, 4).

Hillenbrand wertet das SGB IX folgendermaßen:

„So fundiert das SGB IX nicht so sehr eine Ausweitung bisheriger Hilfen, entscheidend bleiben die bisherigen Rahmenbedingungen. Das Gesetz zielt vielmehr auf eine Veränderung der Praxis der Leistungserbringung. Die Position der Akteure im Leistungsdreieck wird grundsätzlich verändert“ (Hillenbrand 2002, 270).

Das SGB IX ist kein Leistungsgesetz auf dessen Grundlage die Realisierung einzelner Leistungen juristisch einklagbar wäre, sondern eine Vereinheitlichung und Zusammenfassung bisheriger Rechtsvorschriften- und Verordnungen. Das SGB IX kann nur in Verbindung mit einzelnen Leistungsgesetzen gelesen werden. Insgesamt wurde mit dem SGB IX eine veränderte Position des behinderten Menschen erreicht. Von einem passiven Hilfeempfänger wurde er zu einem möglichst selbstbestimmenden und selbstentscheidenden Akteur der rehabilitativen Maßnahmen (vgl. Hillenbrand 2002, 269 ff.).

Welche Aussagen macht das SGB IX zur gesellschaftlichen Teilhabe behinderter Menschen? In §1, der Zielbestimmung des SGB IX heißt es:

„Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach diesem Buch und den für die Rehabilitationsträger geltenden Leistungsgesetzen, um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe in der Gesellschaft zu

fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken“ (§1 SGB IX).

Zwei Punkte sind hervorzuheben:

- Die Positionierung des Leitziels des SGB IX – die Teilhabe behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen am Leben der Gesellschaft – direkt zu Beginn. Bevor die Zielgruppe beschrieben wird, die unter den Begriff Behinderung zusammenfassbar erscheint, wird axiomatisch das Ziel aller Bemühungen festgelegt. Eine umgekehrte Vorgehensweise, in der von der Zielgruppenbeschreibung deduktiv die Zielstellung abgeleitet wird, ist glücklicherweise vermieden worden.
- Als zweite positive Würdigung: Die Gleichsetzung von Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben der Gesellschaft. Durchaus kann in Institutionen behinderten Menschen ein hohes Maß an Selbstbestimmung zukommen, dass sie aber im Ausschluss und in Abgrenzung von gesellschaftlicher Teilhabe nutzen. Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe sind als Zielvorstellung ebenso miteinander verbunden, wie die tatsächliche Selbstverwirklichung behinderter Menschen in gesellschaftlicher Teilhabe.

Die methodische Umsetzung zur Verwirklichung von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe erfolgt beispielsweise in §4 (Leistungen zur Teilhabe), in Kapitel 2 (Ausführungen von Leistungen zur Teilhabe) und in Kapitel 7 (Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft).

Mit Hillenbrand kann resümierend festgehalten werden:

„Das Ziel Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe sowie die darauf auszurichtende Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen hat durch das Gesetz eine gewisse Verbindlichkeit erreicht. Die Norm ist formuliert, die theoretische Phase abgeschlossen. Es folgt jetzt die entscheidende Phase der Umsetzung in die Praxis“ (Hillenbrand 2002, 278).

3.7 Die Deklaration von Madrid

Der im März 2002 durchgeführte Europäische Behindertenkongress fordert die grundsätzliche Anerkennung der Verschiedenheit aller Menschen und den Zugang von behinderten Menschen zu allen Ressourcen der Menschenrechte (http://bmgs.bund.de/downloads/ejmb_erklaerung-madrid.doc, Zugriff am 8. April 2004). Um die implizierten Aspekte der Chancengleichheit und der Gleichberechtigung verwirklichen zu können, ist ein internationaler Paradigmenwechsel dahingehend erforderlich, dass der karitative Gedanke der Wohltätigkeit für behinderte Menschen überwunden wird und diese stattdessen als individuelle und zur Selbstbestimmung fähige Menschen respektiert werden, die in ihren persönlichen Lebensgestaltungen dieselben Chancen und Risiken wie nicht behinderte Menschen besitzen. Die Verwirklichung der Chancengleichheit darf nicht in einem gesellschaftlichen Schonraum geschehen. Die Forderung nach gleichen Chancen beinhaltet grundsätzlich die Konfrontation mit den gleichen Risiken, wie diese auch nicht behinderten Menschen begegnen. Nichtsdestotrotz ist die Prüfung und Anpassung der Risiken oftmals notwendig und berechtigt, beispielsweise durch einen höheren Kündigungsschutz für behinderte Arbeitnehmer.

Gleichberechtigung meint das Recht von behinderten Menschen auf Schutz vor behinderungsbedingter Diskriminierung und die Durchführung von Maßnahmen zur Förderung ihrer Unabhängigkeit. Diese Forderung kommt in Deutschland am deutlichsten durch die Grundgesetzänderung von 1994 zum Ausdruck. Nach Artikel 3, Absatz 3, Satz 2 darf niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Eine solchermaßen durch Chancengleichheit und Gleichberechtigung definierte Gesellschaft ist die anzustrebende Gesellschaftsform für alle Menschen und kann die Integration behinderter Menschen in alle Bereiche des Lebens, in der grundsätzlichen Gemeinschaft mit nicht behinderten Menschen, ermöglichen.

Zur Verwirklichung dieser visionären Vorstellung ist ein umfassender Maßnahmenkatalog notwendig. Die Deklaration von Madrid listet Schritte auf, denen an dieser Stelle ausdrücklich zugestimmt wird. Hier werden drei Aspekte herausgehoben, da diese zur Verwirklichung der integrativen Bestrebungen von besonderer Bedeutung sind:

- Gesetzliche Maßnahmen müssen existierende Barrieren für behinderte Menschen beseitigen und das Auftreten neuer Barrieren verhindern.
- Durch eine öffentliche Bewusstseinsbildung müssen die Einstellungen und sozialen Normen der Gesellschaft zum Thema Behinderung verändert werden.

Beide Aspekte sind bei isolierter Durchführung nicht erfolgversprechend und bedürfen der gegenseitigen Konklusion. Da die Veränderung sich historisch entwickelter Einstellungen und sozialer Normen schwer zu verwirklichen ist, bedarf es präventiver Maßnahmen, die bereits frühzeitig zu tolerierender und akzeptierender Bewusstseinsbildung führen. An dieser Stelle wird die Wichtigkeit der schulischen Integration behinderter Menschen offensichtlich und die diesbezügliche Forderung der Deklaration von Madrid, zugleich der dritte, explizit betonte Aspekt, ist zu unterstützen:

- „Schulen sollten eine führende Rolle einnehmen in der Verbreitung der Botschaft des Verstehens und der Akzeptanz der Rechte von behinderten Menschen, sie sollten helfen, Ängste, Mythen und Missverständnisse zu zerstreuen und die Anstrengungen der Gesellschaft unterstützen. Pädagogische Mittel, um Schülern zu helfen, ein Gefühl von Individualität in Zusammenhang mit eigener oder anderer Behinderung zu entwickeln, und ihnen zu helfen, Unterschiede positiver zu sehen, sollten entwickelt und weit verbreitet werden“ (Deklaration von Madrid, März 2002, 8).

3.8 Entwurf eines Berichts über die Lage der Grundrechte in der Europäischen Union

Das Ziel des Jahresberichts ist es, die Institutionen der Europäischen Union, unter Bezug auf die Europäische Charta der Grundrechte und des Vertrags von Nizza, in ihren grundrechtswahrenden Aufgaben abschließend festzulegen. In der Zieldefinition heißt es:

[...] eingegangenen Verpflichtungen (der Europäischen Union; Anm. d. Verfassers), die erforderlichen Initiativen zu ergreifen, um ihre Rolle als Hüterin

der Grundrechte in den Mitgliedsstaaten auszuüben“ (Europäisches Parlament: Entwurf eines Berichts über die Lage der Grundrechte in der Europäischen Union 2000, 5).

Nachfolgende Ausführungen beziehen sich auf die Bereiche der Behindertenpolitik. Im Entschließungsantrag wird in Punkt III zur Gleichheit der Bürger, betreffend den Schutz der Behinderten, empfohlen, die Ratifizierung von Dokumenten, sofern noch nicht geschehen, durchzuführen. Hierzu gehören: das Übereinkommen der IAO vom 20. November 1983 zur beruflichen Rehabilitation und Beschäftigung behinderter Menschen und die revidierte Europäische Sozialcharta, in der die Unabhängigkeit und soziale Eingliederung behinderter Menschen garantiert werden.

Des Weiteren sollen das Europäische Jahr der behinderten Menschen 2003 und das 5-jährige Aktionsprogramm zur Bekämpfung von Diskriminierung eine breite Öffentlichkeit im Umgang mit dem Thema Behinderung sensibilisieren (vgl. Europäisches Parlament: Entwurf eines Berichts über die Lage der Grundrechte in der Europäischen Union 2000, 15).

Kapitel III des Entwurfs handelt von der Achtung der Gleichheit aller Bürger und der Anwendung des Grundsatzes der Nichtdiskriminierung. Unter Punkt 6, dem Schutz der Behinderten, wird nach der Auflistung der wichtigsten Rechtsinstrumente ein Überblick über die derzeitige Lage von behinderten Menschen in der Europäischen Union gegeben. Als mögliche Grundsätze der Empfehlungen des Europarats werden angeführt: Ein Verhaltenskodex für die Beschäftigung von Behinderten; Richtlinien zur Festlegung eines Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf; Unterstützung der Standardregeln der Vereinten Nationen. Bedenkenswert, zugleich Ansporn und Motivation für alle, die sich für behinderte Menschen einsetzen (diesem Ansporn fühlt sich vorliegende Arbeit verpflichtet), ist folgende Passage:

„Dennoch müssen innerhalb der EU noch Fortschritte im Hinblick auf den Schutz und die Verteidigung der Rechte der Behinderten erzielt werden“ (Europäisches Parlament: Entwurf eines Berichts über die Lage der Grundrechte in der Europäischen Union 2000, 86).

3.9 Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen und zur Änderung anderer Gesetze

Dieses, von Bundestag und Bundesrat beschlossene Gesetz, gesteht in seinem Titel ein, dass bis heute keine grundsätzliche Gleichstellung von Menschen mit Behinderung existiert oder diese, zumindest partiell, wesentlich beeinträchtigt ist. Erst eine Differenz macht die Verabschiedung eines Gesetzes zur Gleichstellung erforderlich. Dennoch soll der positive Aspekt des Gesetzes gewürdigt werden. Es ist ein weiteres Dokument zu einer juristisch-formalen Gleichstellung, von dem ausgehend ganz konkrete Maßnahmen getroffen werden können, auf Grund derer allen Menschen die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden kann.

Das Gesetzesziel wird in Abschnitt 1, § 1 bestimmt, indem die Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Leben der Gesellschaft und ihre selbstbestimmte Lebensführung anzustreben ist und die Beseitigung von Benachteiligungen sowie ihr grundsätzliches Auftreten zu verhindern sind. Damit ist das Ziel des Gesetzes, vergleichbar der theoretischen Begründung von Integration, ein zweifaches: Es wirkt nachrangig, indem bestehende Benachteiligungen aufzuheben, und prophylaktisch, indem bereits im Vorfeld das Auftreten von Benachteiligungen zu verhindern sind. Eine besondere Bedeutung kommt in § 2 richtigerweise den Belangen von behinderten Frauen zu. Das Projekt „Gender Mainstreaming“ unter Federführung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend verfolgt dasselbe Ziel. Eine interministerielle Arbeitsgruppe will Strukturen schaffen, um die Durchsetzung des Leitgedankens der Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau verwirklichen zu können. Zugleich soll der doppelten Diskriminierung von behinderten Frauen, die sich besonders in beruflichen Bereichen zeigt, entgegengewirkt werden.

Kritisch ist hingegen das in Abschnitt 4, § 14 und § 15 neu installierte Amt eines Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen zu bewerten. Vor dem Hintergrund der angestrebten selbstbestimmten Lebensführung von behinderten Menschen bleibt zu fragen, mit welcher Rechtfertigung die Bundesregierung eine Beauftragte oder einen Beauftragten

bestellt. Wäre es nicht vielmehr ein Zeichen der Selbstbestimmung, wenn das Amt durch einen Vertreter bzw. eine Vertreterin der Behindertenverbände besetzt wird, der/die aus einer freien Wahl innerhalb der Verbände hervorgegangen ist? An dieser Stelle wird den Gesetzeszielen durch das Gesetz selbst zuwidergelaufen.

Das zentrale Schlagwort des Gesetzes ist die Barrierefreiheit. Dieses ist unter architektonischen Gesichtspunkten als auch im Bereich der „Neuen Medien“ von Bedeutung:

„Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für behinderte Menschen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind“ (Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen, Artikel 1, Abschnitt 1, § 4).

In Abschnitt 1, § 5 werden die Zielvereinbarungen und Modalitäten formuliert, auf Grund derer zwischen anerkannten Verbänden und Unternehmen bzw. Unternehmensverbänden Verhandlungen über die Erreichung von Barrierefreiheit geführt werden. In Artikel 1, Abschnitt 2, § 8, Satz 1 und 2 wird zusätzlich betont, dass die Bereiche Bau und Verkehr barrierefrei gestaltet werden müssen, während Artikel 1, Abschnitt 2, § 11, Satz 1 und 2 die uneingeschränkte Nutzung von Internetauftritten und -angeboten regelt und die formale Vorgehensweise zur Zielerlangung festlegt. Menschen mit Behinderung sollen die Internetseiten von Trägern öffentlicher Gewalt und von gewerbsmäßigen Anbietern nutzen können. Das Ziel der Barrierefreiheit ist nach Maßgaben der gesellschaftlichen Bedingungen von zentraler Bedeutung. In einer Gesellschaft, die durch Mobilität, grenzenlose sowie zeitaktuelle Kommunikation gekennzeichnet ist und die Nutzung dieser Möglichkeiten als existenzielle Bedingungen zunehmend voraussetzt, müssen Menschen mit Behinderung gleichwertige Zugangsmöglichkeiten erhalten, um ihren Platz innerhalb der Gesellschaft einnehmen zu können. Werden ihnen diese gleichwertigen Zugangsmöglichkeiten

vorenthalten, liegt ein Verstoß gegen das Benachteiligungsverbot vor, wie es in Artikel 1, Abschnitt 2, § 7, Satz 2 festgelegt ist.

Ebenso bedeutsam ist das in Artikel 1, Abschnitt 2, § 9 verbriefte Recht, die deutsche Gebärdensprache, lautsprachbegleitende Gebärden oder andere Kommunikationshilfen in öffentlichen Verwaltungsangelegenheiten zu nutzen, bzw. das Recht, auf Kosten des Trägers öffentlicher Gewalt einen Gebärdensprachdolmetscher hinzuzuziehen. Dies ist ein bedeutender, juristisch abgesicherter Schritt zu mehr Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung. Mussten sie Verwaltungsverfahren früher stellvertretend durch Dritte ausführen lassen und damit einen Teil ihrer persönlichen Autonomie abgeben, können sie durch dieses Gesetz jetzt eigenständig in ihren persönlichen Angelegenheiten handeln.

Die Umsetzung des Gesetzes in den Grenzen der einzelnen Bundesländer fällt unter deren jeweilige Kulturhoheit. Zum 01. 01. 2004 ist in Nordrhein-Westfalen das Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung in Kraft getreten. Es wird einen von der Landesregierung zu bestimmenden Landesbeauftragten für Behinderte geben, wenngleich auch hier zu fragen ist, warum dieser nicht aus einer Wahl der Behindertenverbände hervorgeht. Um das Ziel der selbstbestimmten Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu erreichen, müssen Kommunen und Landesbehörden ihre Gebäude und Informationstechniken barrierefrei und behindertengerecht gestalten. Ampeln müssen mit akustischen Signalen ausgestattet werden. Blinde oder sehbehinderte Menschen sollen öffentliche Informationen und Bescheide entweder in Blindenschrift oder als Hörkassette erhalten. Damit die freie und geheime Teilnahme an Wahlen möglich wird, werden Stimmzettelschablonen zur Verfügung gestellt. Den Behindertenverbänden wird ein Verbandsklagerecht eingeräumt.

Das Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen stellt, trotz einiger Schwächen, einen bedeutenden Schritt zur verbesserten Integration dar. Es legt Voraussetzungen fest, auf Grund derer eine zunehmend selbstbestimmte Lebensführung möglich werden kann und bestehende Benachteiligungen aufgehoben bzw. vermieden werden können.

Kapitel 4: Gefahren

4.1 Die neue Entsolidarisierung – eine Spurensuche

Aus der möglichen Vielzahl nationaler und internationaler Dokumente, anhand derer eine offene und/oder latente Entsolidarisierung gegenüber behinderten Menschen nachweisbar wäre, werden in den folgenden Ausführungen beispielhaft vier ausgewählte nationale Dokumente angeführt. Eine solche Auswahl ist erneut notwendig, um das Ziel der vorliegenden Arbeit nicht aus den Augen zu verlieren.

Die politischen Zielsetzungen der Modernisierung und Umgestaltung der sozialstaatlichen Bereiche sind kein neues Phänomen, ebenso wenig die Forderungen an und für das einzelne Individuum, die reformerischen Vorhaben zu begleiten und an ihrer Umsetzung im Rahmen der subjektiven Möglichkeiten mitzuwirken. Neu erscheinen jedoch die Intensität der geführten Debatte sowie ihre quantitative und qualitative mediale Verbreitung. Sucht man gegenwärtig die Reformdiskussion bestimmende Schlagwörter, findet sich eine nahezu unüberschaubare Vielzahl, von denen nur einige aufgeführt werden sollen: Stagnation, Rezession, Wirtschaftswachstum, Modernisierung, Blockade, Eigenverantwortung, Kürzung staatlicher Leistungen, Individualisierung von Risiken, Neuverschuldung, Subventionsabbau.

Aus heilpädagogischer Sicht ist zu befürchten, dass behinderte und chronisch kranke Menschen in der aktuellen Phase der Reformierung wesentliche Einbußen und Benachteiligungen hinnehmen müssen, ohne dass dies in die Diskussion und das Bewusstsein einer breiten Öffentlichkeit gelangen wird. Vielmehr scheint es, dass ihre Belange in der Komplexität von Kommissionen, von differierenden parteilichen Reformvorschlägen und den tatsächlich durchgeführten Reformen untergehen bzw. nur fachlich involvierte Personen (Behindertenverbände, Eltern und Angehörige, Lehrer, Erzieher, Sozialpädagogen, Therapeuten, Wissenschaftler auf die Gefahr aufmerksam werden.

Auch bei dieser Spurensuche nach Tendenzen und Gefahren einer neuen Entsolidarisierung stellt man sich die Frage, von wo aus sie ihren Anfang nimmt.

Damit auch hier das eigentliche Ziel der Arbeit nicht aus den Augen verloren wird, markiert die Regierungserklärung von Bundeskanzler Gerhard Schröder, die sog. Agenda 2010 vom 14. März 2003, den Ausgangspunkt.

Sie kann als Auslöser gelten, von der aus sich die Reformdebatte bis zu ihrer heutigen Intensität entwickelte. Darüber hinaus wird auf die zum 1. Januar 2004 in Kraft getretene Gesundheitsreform und die Ergebnisse der von der CDU einberufenen Herzog-Kommission zur Reform der sozialen Sicherungssysteme (29. September 2003) eingegangen. Aktuelle politische Entwicklungen machen es notwendig, auch den Überlegungen zur Reform der Bundeswehr und der Auseinandersetzung um die Abschaffung bzw. Beibehaltung der Wehrpflicht entsprechende Aufmerksamkeit zu schenken. An die Auflösung der Wehrpflicht gekoppelt ist der Ersatzdienst, der ein wesentliches Fundament für alle sozialen Einrichtungen und Dienste ist. Gerade im heilpädagogischen Bereich ist er von großer Bedeutung. Hierzu sind auch die späteren Auseinandersetzungen mit dem Bericht der Kommission „Impulse für die Zivilgesellschaft“ von Bedeutung.

Zu nennen sind hierbei vor allem die Zivildienstleistenden in Sonderschulen und Werkstätten für Behinderte, die über die eigentliche Erfüllung ihrer Aufgaben hinausgehend immer auch die zwischenmenschliche Komponente einbringen. Ihr Wegfall würde zu schwerwiegenden Qualitätsverlusten in diesen Institutionen führen.

4.1.1 Die Agenda 2010

Vor dem Deutschen Bundestag hielt Bundeskanzler Gerhard Schröder am 14. März 2003 seine Regierungserklärung. In ihr ging es einerseits um das Eintreten der Bundesrepublik Deutschland für eine friedliche Lösung des Irak-Konflikts und andererseits um vorzunehmende Veränderungen in der wirtschaftlichen und sozialen Struktur des Landes. Für die vorliegende Arbeit sind besonders die Ausführungen zum Umbau und zur Erneuerung des Sozialstaates von Bedeutung. Bereits am Anfang der Rede wird deutlich, in welche Richtungen sich die Veränderungen bewegen werden:

„Wir werden Leistungen des Staates kürzen, Eigenverantwortung fördern und mehr Eigenleistung von jedem Einzelnen abfordern müssen. Alle Kräfte der Gesellschaft werden ihren Beitrag leisten müssen: Unternehmer und Arbeitnehmer, freiberuflich Tätige und auch Rentner“ (Regierungserklärung von Bundeskanzler Schröder am 14. März 2003, 8).

Der Sozialstaat verschiebt sich auf der Achse seines inhaltlichen Selbstverständnisses. Anstelle eines Denkens in den Kategorien Wir, Uns sowie Für- und Miteinander rücken die Aspekte von Singularität und Individualität in den Kategorien Ich, Mich und Für mich in den Vordergrund.

Zusätzlich wird ein Leistungsdenken definiert, welches einseitig am Zusammenhang zwischen Individuum und dem jeweils individuellen Nutzen für den Staat orientiert ist. Die umgekehrte Richtung, in der sich der Staat über seine Verantwortung für den Einzelnen erst als Sozialstaat bestimmt, ist bereits hier kaum mehr zu erkennen. Betrachtet man die Ausführungen zum Umbau und zur Erneuerung des Sozialstaates, wird auch hier die tendenzielle Entwicklung deutlich: Die Möglichkeiten des Sozialstaates werden in den Kontext der negativen ökonomischen Bedingungen eingebunden, um daraus die Notwendigkeit abzuleiten, durch Leistungskürzung, durch die Betonung des Vorrangs von Prävention und durch die Erhöhung individueller Eigenverantwortung die Ausgaben des Staates für den Bereich Soziales zu reduzieren (vgl. Regierungserklärung von Bundeskanzler Schröder am 14. März 2003, 33 ff.).

Entsolidarisierung droht dadurch, dass sozialstaatliche Leistungen nicht mehr im nötigen Umfang auf Grund des Selbstverständnisses eines Sozialstaates gewährleistet werden, sondern Ergebnis eines Anerkennungsverhältnisses sind. Das bedeutet: Unterstützung durch den Sozialstaat nur im notwendigsten Umfang, wenn andererseits das die Leistung in Anspruch nehmende Individuum nachweisen kann, dass die Hilfen einerseits unabdingbar notwendig und in ihrem Umfang angemessen sind, es andererseits individuelle Maßnahmen getroffen hat, um seinerseits wiederum zur Modernisierung des Sozialstaates beigetragen zu haben. Unter der Bezeichnung einer entsolidarisierten Leistungsethik können diese Tendenzen subsumiert werden. Die Verständnisweise einer materialistischen Behindertenpädagogik erscheint zur Charakterisierung des gegenwärtigen Sozialstaatverständnisses als evident, soll jedoch am Beispiel der

Definition von Menschen mit schwerster Behinderung, wie sie durch Feuser im Zusammenhang mit der schulischen Bildung und Erziehung vorgenommen wurde, belegt werden:

„Ich sehe jedoch gerade in der Situation der sog. Schwerstbehinderten in besonderer Weise kein individuelles, sondern ein gesellschaftliches Problem insofern, als sich bei diesen Kindern und Jugendlichen die Unterschreitung der äußersten Toleranz hinsichtlich einzulösender gesellschaftlicher Minimalvorstellungen durch das Kind mit dem höchsten Grad des Anspruchs eines Menschen an die Gesellschaft hinsichtlich seiner Erziehung und Bildung (die seine Pflege einschließt) koppelt und diesem Anspruch des Kindes eine an akademischen Zielen und einer kulturellen Intelligenz orientierten Schule (auch im Sinne der Schule für geistig Behinderte – Sonderschule) und einer an Gewinnmaximierung orientierten wie zum Konsum zwingenden Gesellschaft gegenübersteht, in der seine Ausbildung in keiner Relation zum monetären Nutzen seiner Ausbildung zu stehen scheint“ (Feuser 1981, 95 f.).

Übertragen auf die Modernisierung des Sozialstaates meint dies: Gerade Menschen mit Behinderung nehmen in besonderem Maße die Leistungen des Sozialstaates in Anspruch, ohne im Gegenzug die normative Minimalvorstellung eines notwendigen individuellen Beitrags zur Modernisierung ebendieses Sozialstaates geleistet zu haben. Ihre individuellen Möglichkeiten lassen es u. U. einerseits nicht zu, erhöhte Produktivleistung zu erbringen, und andererseits können sie infolge ihrer individuellen Lebensbedingungen nicht auf die Inanspruchnahme sozialstaatlicher Leistungen verzichten. Damit stehen sie im Spannungsfeld zwischen dem staatlich geforderten Beitrag zur Modernisierung und dem möglicherweise in keiner Relation stehenden Anspruch auf Unterstützung. Dieses Spannungsfeld entsteht genau dann, wenn der Sozialstaat aus primär ökonomischer Perspektive betrachtet, bewertet und geändert wird.

Dies gilt auch für einen zentralen Bereich des Sozialstaates, das Gesundheitswesen. Auch hier wird das Spannungsfeld deutlich, wenn Gesundheitsversorgung im Zusammenhang mit Ökonomie, dem Aufbau neoliberaler Wettbewerbsstrukturen, Überlegungen zu den garantierten Leistungen der gesetzlichen Krankenversicherung und Forderungen nach

steigender Eigenverantwortung betrachtet wird, selbst dann, wenn Gerhard Schröder ausdrücklich betont:

„[...], Kinder, auch chronisch Kranke – auch darüber sind wir uns, glaube ich, einig – müssen davon ausgenommen werden“ (Regierungserklärung von Bundeskanzler Schröder am 14. März 2003, 42).

Bevor später ausführlich auf die Gesundheitsreform eingegangen und aufgezeigt werden wird, dass behinderte und chronisch kranke Menschen eben nicht von zusätzlichen Belastungen ausgenommen, vielmehr materiell als auch psychologisch belastet werden, wird abschließend ein weiterer Auszug der Regierungserklärung aus heilpädagogischer Perspektive betrachtet. Dieser Auszug ist zwar nicht im Kontext der sozialstaatlichen Erneuerungen zu sehen, bzgl. der Bildungschancen aller Menschen aber von Relevanz und soll deshalb berücksichtigt werden. Es heißt:

„In keinem vergleichbaren Industrieland entscheidet die soziale Herkunft in so hohem Maße über die Bildungschancen wie in Deutschland“ (Regierungserklärung von Bundeskanzler Schröder am 14. März 2003, 44).

Es ist einerseits zu konstatieren, dass die individuellen Lernvoraussetzungen eines Kindes oder Jugendlichen maßgeblich darüber mitentscheiden, welches Teilelement des gesamtstaatlichen, viergliedrigen Schulsystems besucht wird. Verwendet man die Terminologie von Bach, lässt sich feststellen, dass besonders im Schulsystem eine für den Menschen mit Behinderung nachteilige Diskrepanz zwischen den Verhaltenserwartungen und den Verhaltensbedingungen sowie der individualen Disposition besteht (vgl. Bach 1985 und Bach 1999, 11-51).

Ein Ziel der schulischen Integrationsbewegung ist die Aufhebung dieser Differenz und das Schaffen von personellen, materiellen, finanziellen, sachlichen, organisatorischen und strukturellen Bedingungen, um in einer Schule für alle, mit einer allgemeinen Pädagogik (Feuser), der Vielzahl der Köpfe (Herbart) gerecht zu werden. Dieses Ziel verfolgt die Integrationsbewegung auch unter den sich ändernden gesellschaftlichen, politischen und sozialen Bedingungen. Allerdings verfolgt sie dieses Ziel unter dem Einfluss der sich ändernden

Rahmenbedingungen und der sich ausweitenden neoliberalen Denk- und Handlungsstrukturen auch in das Bildungswesen hinein, so dass sich gegenwärtig eher nachteilige Bedingungen für die Integration von Menschen mit Behinderung ergeben (vgl. hierzu: Deppe-Wolfinger 2002, 46-52; Knauer 2002, 53-61).

Andererseits muss festgestellt werden, dass die sozialen Verhältnisse, aus denen ein Kind stammt, einen durchaus entscheidenden Faktor für seine weitere schulische Laufbahn darstellen. Verbindet man nun eine ungünstige individuelle Disposition, z. B. eine schwerste Behinderung, mit nachteiligen familiären Sozialisationsbedingungen, so ist unter dem verstärkten Einfluss marktwirtschaftlichen Denkens und Handelns im Schulsystem eine doppelte Benachteiligung zu befürchten. Hierbei stehen insbesondere die schwerstbehinderten Menschen in der Gefahr, als nicht zu integrierender Rest, gescheitert an den weiterhin vorherrschenden Normprinzipien des Schulsystems sowie unverschuldet belastet durch ihre familiären Sozialisationsbedingungen, an den Rand des gesamten Systems gedrängt zu werden bis hin zu einem geschichtlichen Wiederaufleben des Begriffs der Bildungsunfähigkeit.

4.1.2 Bericht der Kommission „Soziale Sicherheit“ zur Reform der sozialen Sicherungssysteme

Am 29. September 2003 stellte die nach ihrem Vorsitzenden benannte Herzog-Kommission in Berlin ihren Bericht zur Reform der sozialen Sicherungssysteme vor. Die Notwendigkeit zur Reform der bisher umlagefinanzierten sozialen Sicherungssysteme sieht die Kommission besonders durch die sich verstärkende demographische Asymmetrie und die sich ändernden Rahmenbedingungen gegeben. Für die folgenden Ausführungen, die erneut aus heilpädagogischem Blickwinkel erfolgen, sind insbesondere die Abschnitte zur gesetzlichen Kranken- und Pflegeversicherung von Interesse.

Bereits im Vorwort von Bundespräsident a. D. Prof. Dr. Roman Herzog werden die dem Bericht zu Grunde liegenden ideologischen Motive sichtbar. Dort ist die Rede von „[...] individueller Eigenverantwortung [...]“, „[...] eigenverantwortlicher Vorsorge [...]“ und der Bereitschaft, wonach der Einzelne „[...] stärker für die

finanziellen Folgen kleinerer Risiken selbst einzustehen [...]“ hat (Bericht der Kommission „Soziale Sicherheit“ zur Reform der sozialen Sicherungssysteme, Berlin 29. September 2003, 5). Dabei bleibt, wie auch im weiteren Verlauf des Berichts, offen, was unter kleineren Risiken zu verstehen ist. Ähnlich der Agenda 2010 wird auch hier die Gesamttendenz zur Individualisierung deutlich, einer Individualisierung innerhalb des Sozialsystems, das eigentlich von gegenteiligen Motiven, einem vom Wir geprägten Solidaritätsgedanken geleitet sein sollte. Die weiteren Ausführungen sind geprägt von ökonomischen Kontrollkriterien, die als Grundlage zur Prüfung des bestehenden Leistungsumfangs aller Bereiche der Sozialversicherung dienen sollen.

4.1.2.1 Ausführungen der Kommission „Soziale Sicherheit“ zur Reform der Krankenversicherung

Ausgehend von dem Szenario, dass ohne die Durchführung der Reformen die staatlichen Ausgaben für Gesundheit sowie die Beitragssätze zur gesetzlichen Krankenversicherung stark ansteigen, möchte die Herzog-Kommission durch die Überführung in ein kapitalgedecktes, einkommensunabhängiges System, die gesetzliche Krankenversicherung gegen die demographischen Änderungen stabilisieren. Mittels der Anlage eines Kapitalstocks, der über einen Zeitraum von zehn Jahren aus Versichertenbeiträgen gebildet wird, soll dann 2013 der Systemwechsel erfolgen und eine versicherungsmathematisch berechnete Monatsprämie von jedem Versicherten bezahlt werden. Die Herzog-Kommission betont ausdrücklich, dass trotz aller Reformüberlegungen die notwendige medizinische Versorgung der Bevölkerung, und zwar unabhängig von bestimmten Kriterien, auch nach der Reformierung gesichert sei (vgl. Bericht der Kommission „Soziale Sicherheit“ zur Reform der sozialen Sicherungssysteme, Berlin 29. September 2003, 16 f.).

Es muss jedoch kritisch das Verhältnis der Theorie und einer sich daraus ergebenden Praxis reflektiert werden. Zeichnet sich das Gesundheitswesen, wie in den Vorstellungen der Herzog-Kommission, primär durch Wettbewerb, Transparenz, Effizienz und Eigenverantwortung aus (vgl. Bericht der Kommission „Soziale Sicherheit“ zur Reform der sozialen Sicherungssysteme, Berlin 29.

September 2003, 18), dann geraten die sozialen und subsidiären Elemente der Krankenversicherung automatisch in den Hintergrund. Die Betonung von Wettbewerb und privatwirtschaftlichen Elementen ist dann der Anfangspunkt einer Entsolidarisierung des Gesundheitswesens, an deren Ende ein tatsächlicher Dammbbruch stehen kann, infolgedessen die gesicherte und notwendige medizinische Versorgung eben nicht mehr für die gesamte Bevölkerung existieren wird. Es erscheint fraglich, ob die Intention der Herzog-Kommission, über einen verstärkten Wettbewerb im Gesundheitswesen tatsächlich eine Qualitätssteigerung erreichen zu können, realisierbar ist. Vielmehr ist zu befürchten, dass die in wirtschaftlicher Konkurrenz zueinander sich befindenden Ärzte nach Möglichkeiten suchen werden, kostenoptimiert zu arbeiten. Dieser Druck wird dadurch verstärkt werden, dass auch die Krankenkassen und Versicherungen in einen steigenden Wettbewerb gebracht werden sollen. Wird das Gesundheitswesen aber als Dienstleistungssektor aufgefasst und über neoliberale marktwirtschaftliche Elemente definiert, beginnt unausweichlich die Suche nach vermeidbaren Kosten. Hiervon sind dann zuerst diejenigen Menschen betroffen, die häufig einen Arzt aufsuchen müssen, auf kostspielige Behandlungsmethoden und teure technisch-apparative Ausstattungen, z. B. Rollstühle, Gehhilfen, oder Haushaltshilfen angewiesen sind. Die sich daraus ergebenden Gefahren sind gerade aus ethischer Sicht evident.

In diese, nur latent durchscheinenden Gefahren der Reformierung des Gesundheitswesens passt die Betonung von Prävention und Gesundheitsförderung. Gerade aus heilpädagogischer Sicht scheinen die anzustrebende „[...] Kultur der Prävention [...]“ (Bericht der Kommission „Soziale Sicherheit zur Reform der sozialen Sicherungssysteme, Berlin 29. September 2003, 24) und die Verbindung präventiver Maßnahmen mit ökonomischen Überlegungen bedrohend. Hieraus ergibt sich die Frage, wann Prävention anfängt und welche Folgen eine Gesellschaft für das Leben behinderter Menschen hat, wenn in ebendieser Gesellschaft Prävention als Kultur aufgefasst wird. Insbesondere im medizinischen und humangenetischen Arbeitsgebiet der pränatalen Diagnostik kann dann bei diagnostizierter Schädigung eines Fetus neben dem Attribut „lebensunwert“ möglicherweise die Zuschreibung „aus ökonomischen Gründen derzeit gesellschaftlich nicht tragbar“ hinzukommen. Zusätzlich besteht die Gefahr, dass behinderte Menschen gesellschaftlich nicht

mehr als Menschen – in dieser Formulierung ist durchaus optimistisch impliziert, dass sie derzeit vom überwiegenden Teil der Gesellschaft als Menschen angesehen werden –, sondern als Kostenfaktor eines bereits geschwächten Gesundheitswesens aufgefasst werden.

4.1.2.2 Ausführungen der Kommission „Soziale Sicherheit“ zur Reform der Pflegeversicherung

Die 1995 eingeführte Pflegeversicherung ist das jüngste Element der sozialen Sicherungssysteme. Mit ihrer Einführung sollte vermieden werden, dass Pflegebedürftigkeit zur Sozialhilfeabhängigkeit führt. Derzeit sind in Deutschland ca. 1,9 Millionen Menschen in unterschiedlicher Intensität auf Pflege angewiesen. Die Reformbedürftigkeit der Pflegeversicherung resultiert ebenfalls aus der sich verändernden Alterspyramide in Deutschland. Das bedeutet konkret, dass immer mehr Menschen die Leistungen der Pflegeversicherung in Anspruch nehmen bei der zu Grunde liegenden Annahme, dass mit steigendem Alter die Gefahr der Pflegebedürftigkeit wächst, jedoch immer weniger Erwerbstätige als Beitragszahler zur Verfügung stehen. Betrachtet man die Reformvorschläge zur Pflegeversicherung erneut aus Sicht der Heilpädagogik, müssen zuerst zwei richtige Grundannahmen herausgestellt werden:

1. Der Vorrang häuslicher vor stationärer Pflege.
2. Die Argumentation der Kommission gegen den möglichen Wegfall der Pflegestufe 1

Auch in der Reform der Pflegeversicherung liegen die Gefahren in dem Einfluss ökonomischer Denkstrukturen, was deutlich wird, wenn sich die Kommission einerseits gegen Leistungskürzungen ausspricht, andererseits jedoch formuliert:

„Dieser Empfehlung widerspricht es nach Auffassung der Kommission nicht, wenn der Zuschnitt der Pflegestufe unter Gesichtspunkten des medizinisch Gebotenen und des pflegerisch Zweckmäßigen regelmäßig überprüft und gegebenenfalls überarbeitet wird“ (Bericht der Kommission „Soziale Sicherheit“ zur Reform der sozialen Sicherungssysteme, Berlin 29. September 2003, 30).

Es stellt sich die Frage, wie die Gesichtspunkte des medizinisch Gebotenen zu operationalisieren sind. Zugleich erscheint bei einer Operationalisierung die Gefahr impliziert, Leistungen der Pflegeversicherung unter dem Einfluss ökonomischer Kostenzwänge, beispielsweise auf Grund der Kategorie Perspektive, zu gewährleisten. Das bedeutet die Gefahr eines naturalistischen Fehlschlusses der Medizin. Der naturalistische Fehlschluss verbietet bekanntermaßen die Ableitung des Sollens aus dem Sein. Aber droht nicht genau dieser naturalistische Fehlschluss der Medizin, wenn das Sein eines Patienten in Verbindung gebracht wird mit Fragen der Finanzierbarkeit des Gesamtsystems? Kann sich das System der Pflegeversicherung den Einsatz von Pflegekräften und die finanzielle Unterstützung pflegender Angehöriger überhaupt noch leisten, wenn der zu pflegende Mensch auf Grund der ärztlichen Diagnose als nicht mehr rehabilitationsfähig etikettiert wird?

In solchen scheinbar harmlosen und für breite Bevölkerungsschichten durchaus nachvollziehbaren Überlegungen zur Reformierung des Sozialsystems sind die Gefahren enthalten, die in ihren praktischen Umsetzungen zu einer entsolidarisierten Leistungsethik führen können; einer Leistungsethik, die in bedenkenswerter Weise zu selektiven Formen der medizinischen und pflegerischen Versorgung führen kann.

4.1.3 Die Gesundheitsreform

Zum 1. Januar 2004 startete die große Gesundheitsreform als Kompromiss der Fraktionen von SPD, CDU/CSU und Bündnis 90/Die Grünen. In dieser Reformierung einer Säule des sozialstaatlichen Ganzen sind Elemente der oben präsentierten Herzog-Kommission enthalten. Es sind kapitalgedeckte Elemente in Form von steigender Eigenverantwortung des Versicherten unter Betonung der Prävention; im Unterschied zur Herzog-Kommission bleibt das Gesetz jedoch bei der umlagefinanzierten Versorgung. Bereits gegen Ende des Jahres 2004 scheint diese große Reform hinfällig. CDU und CSU diskutieren über Möglichkeiten einer neuen Reformierung des Gesundheitswesens. Die Beiträge zur Pflegeversicherung werden durch die Verabschiedung des Gesetzesentwurfs durch den Bundestag für alle gesetzlich Versicherten erhöht. Der gesamte Bereich

des Sozialstaates ist permanenten Veränderungsprozessen unterworfen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausdrücklich nur auf die große Gesundheitsreform vom Januar 2004.

Die gesundheitliche Versorgung aller Bürger kann als wichtigstes Element und die gesetzliche Krankenversicherung als das Kernstück eines sozialen Staates bewertet werden. Grundprinzipien hierbei sind Solidarität und Subsidiarität. Das Wissen der Bürger um eine ausreichende und umfassende gesundheitliche Versorgung hat sowohl einen ganz praktischen Effekt, nämlich die Inanspruchnahme von medizinischer Hilfe in entsprechenden Situationen, als auch einen psychologischen Impetus dahingehend, dass ein Gefühl der Sicherheit vermittelt wird. Die der Reform vorausgehende Problematik, der medizinisch-technische Fortschritt, die relative Zunahme älterer Menschen in der Gesellschaft bei gleichzeitigem Rückgang der Geburtenrate, führt zu einer ökonomischen Schieflage des gesamten Gesundheitssystems. Die Lösung der ökonomischen Krise im Gesundheitswesen soll durch Wirtschaftlichkeit, Wettbewerb und Leistungsreduzierung gelöst und gleichzeitig ein Sinken der Beitragssätze und der Lohnnebenkosten erreicht werden. Bereits in der Zielsetzung der Gesundheitsreform, dem Senken der Beitragssätze, muss aus heilpädagogischer Sicht interveniert werden, denn: Behinderte Menschen, die in einer Werkstatt für Behinderte arbeiten, zahlen keinen Beitrag zur gesetzlichen Krankenversicherung und profitieren nicht von eventuellen Beitragssenkungen bzw. -stabilisierungen.

In den Grundannahmen und den oberflächlichen Lösungsstrategien bestehen Gemeinsamkeiten zwischen der Herzog-Kommission und der tatsächlichen Gesundheitsreform. Für die vorliegende Arbeit besonders interessant ist die Frage, wie sich die Position von Menschen mit Behinderung in der Gesundheitsreform darstellt. Werden ihre Leistungsansprüche reduziert, die Inanspruchnahme von Leistungen an Voraussetzungen geknüpft oder werden sie sogar vollständig im System entfremdet, indem sie hinter die Systembemühungen zur Erreichung wirtschaftlicher Rentabilität zurückgedrängt werden?

Das vom Bundestag mit Zustimmung des Bundesrates beschlossene Gesetz scheint in Artikel 1, der Änderung des Fünften Sozialgesetzbuchs, bereits alle Bedenken zerstreuen zu können. Es wird ausgeführt, dass dem § 2 ein § 2a

zugefügt wird, der sich den Leistungen an behinderte und chronisch kranke Menschen zuwendet. Dort heißt es:

„Den besonderen Belangen behinderter und chronisch kranker Menschen ist Rechnung zu tragen“ (Gesetz zur Modernisierung der gesetzlichen Krankenversicherung, in: Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2003, Teil I, Nr. 55, ausgegeben zu Bonn am 19. November 2003, 2190).

Dieser Artikel entspricht dem übergeordneten Ziel des SGB IX und soll integrationsfördernd wirken. Inwiefern er jedoch positive Umsetzungen für die Praxis bedeutet, ist zumindest offen. In § 2a findet die Forderung von Bundeskanzler Schröder, wonach Kinder und chronisch Kranke von Belastungen nicht betroffen sein dürfen, ihre scheinbare Umsetzung. Jedoch ist es bereits ein qualitativer Unterschied, ob von einer grundsätzlichen Ausnahme von chronisch kranken und behinderten Menschen gesprochen wird oder ob sie dann, wie in der Gesundheitsreform geschehen, tatsächlich Zuzahlungen leisten müssen, auch wenn diese in ihrer Summe „nur“ ein Prozent der jährlichen Bruttoeinnahmen zum Lebensunterhalt ausmachen (Gesetz zur Modernisierung der gesetzlichen Krankenversicherung, in: Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2003, Teil I, Nr. 55, ausgegeben zu Bonn am 19. November 2003, 2200). Unverständlich auch, wieso der gegründete Gemeinsame Bundesausschuss erst nach Einführung der Gesundheitsreform eine Definition dessen abgibt, wer im Sinne der Reform als chronisch krank gilt. Chronisch krank ist, wer wenigstens einmal im Quartal ärztlich behandelt wird und wenn zusätzlich eines der folgenden drei Kriterien erfüllt ist: 1. Der Patient ist zu 60 % schwerbehindert oder erwerbsunfähig; 2. Es liegt Pflegestufe II oder III vor; 3. Der Arzt bestätigt eine schwere chronische Erkrankung.

In der Bewertung kann es nicht um die Definition an sich gehen, vielmehr muss der Vorgang als Ganzes, vor allem hinsichtlich der psychologischen Wirkung auf die Betroffenen, betrachtet werden. Erst hierbei kommt der entsolidarisierende Akt zum Ausdruck. Die Menschen brauchen das Gefühl, sich in ihrer gesundheitlichen Situation auf die notwendige medizinische Versorgung, die letztlich durch den Staat gewährleistet wird, verlassen zu können, anstelle einer Diskussion, in der sie

nicht als Mensch im Zusammenhang mit ihrer individuellen Situation betrachtet werden, sondern primär als Mensch, der einen ökonomischen Beitrag zur Systemstabilisierung zu leisten hat, bei der immer existierenden Gefahr, dass ihm notwendige Leistungen vollständig gekürzt werden. Ähnlich verhält es sich mit den Fahrtkosten. Es heißt:

„Die Krankenkasse übernimmt Fahrtkosten zu einer ambulanten Behandlung unter Abzug des sich nach § 61, Satz 1, ergebenden Betrags nur nach vorheriger Genehmigung in **besonderen** (Hervorhebung d. Verfassers) Ausnahmefällen, die der Gemeinsame Bundesausschuss in den Richtlinien nach § 92, Abs. 1, Satz 2, Nr. 12, festgelegt hat“ (Gesetz zur Modernisierung der gesetzlichen Krankenversicherung, in: Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2003, Teil I, Nr. 55, ausgegeben zu Bonn am 19. November 2003, 2199).

Auch hier wurden erst nach Einführung der Reform und unter öffentlichem Druck Veränderungen und Detailbestimmungen vorgenommen. Beispiele: Fahrtkosten zu ambulanten Behandlungen werden übernommen: bei Dialysebehandlung; Strahlen- und Chemotherapie; ambulanten Operationen, wenn dadurch stationäre Aufenthalte ersetzt werden können. Zusätzlich bei Schwerbehinderten mit den Merkzeichen „aG“, „BI“ oder „H“ in den Ausweisen und Pflegebedürftigen der Pflegestufe II oder III. Auch bei den Fahrtkosten gilt die Zuzahlungsregel; das bedeutet, alle müssen zehn Prozent Zuzahlung leisten, mindestens 5 und höchstens 10 Euro pro Fahrt. In diesen Zusammenhang passen auch die Regelungen bzgl. der zuzahlungsfreien Arzneimittel. Denn auch hier findet sich die Dialektik steigender Kosten und psychologischer Wirkungen. Der Gemeinsame Bundesausschuss wird erarbeiten, welche Erkrankungen welche rezeptfreien Medikamente, die zum Therapiestandard der jeweiligen Erkrankung gehören, von den Krankenkassen zukünftig noch bezahlt werden. Es ist zu befürchten, dass die medizinische Versorgung schwer kranker und chronisch kranker Menschen qualitativ sinken wird.

Neben den zusätzlich anstehenden Kosten muss auch hier die psychologische Wirkung auf diejenigen Menschen bedacht werden, die solche ärztlichen Dienste überhaupt erst nutzen müssen und für die eine solche Diskussion in ihrer individuellen Lage nachteilig ist. Solchermaßen öffentlich geführte

Reformüberlegungen und -durchführungen sind unsolidarisch gegenüber den betroffenen Menschen und Ausdruck einer durch die Politik angeleiteten Entsolidarisierung. Ein letztes Beispiel wird angeführt:

„(2) Die Krankenkasse kann aus medizinischen Gründen in unmittelbarem Anschluss an eine Krankenhausbehandlung oder stationäre Rehabilitation erforderliche sozialmedizinische Nachsorgemaßnahmen für chronisch kranke oder schwerstkranke Kinder, die das zwölfte Lebensjahr noch nicht vollendet haben, erbringen oder fördern, wenn die Nachsorge wegen der Art, Schwere und Dauer der Erkrankung notwendig ist [...]“ (Gesetz zur Modernisierung der gesetzlichen Krankenversicherung, in: Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2003, Teil I, Nr. 55, ausgegeben zu Bonn am 19. November 2003, 2196).

Hier ist auf die Kann-Formulierung hinzuweisen, die vermuten lässt, dass unter den angestrebten Wettbewerbsstrukturen des gesamten Gesundheitssystems die tatsächliche finanzielle Unterstützung der sozialmedizinischen Nachsorgemaßnahmen seitens der Krankenkassen als unsicher zu bewerten ist. Dabei muss in einem Sozialstaat eigentlich betont werden, dass die Krankenkassen die Verpflichtung besitzen, die notwendige finanzielle Unterstützung unabdingbar den Menschen zukommen zu lassen. In einem humanen Grundsatz handelt es sich hierbei um ein einklagbares Patientenrecht. Unter dem Einfluss von Wettbewerb ist die Einklagbarkeit eines grundsätzlich solidarischen Grundprinzips aufgelöst worden.

Eine Prognose über weitere Entwicklungen im Gesundheitswesen lässt einerseits zusätzliche Leistungskürzungen befürchten, andererseits ist zu vermuten, dass zukünftig das Modell der hälftigen Finanzierung zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer aufgegeben wird. Dass von weiteren Sparzwängen im Gesundheitswesen behinderte Menschen erneut elementar betroffen sein werden, scheint beinahe unausweichlich.

4.1.4 Bericht der Kommission „Impulse für die Zivilgesellschaft“

Die vom Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Peter Ruhenstroth-Bauer, geleitete Kommission, geht in ihrem am 15. Januar vorgelegten Bericht der Frage nach, welche Perspektiven Freiwilligendienst und Zivildienst in Deutschland aufweisen. Die gesetzlichen Regelungen zum Zivildienst (ZDG) sind eng an das Wehrpflichtgesetz (WPfLG) gebunden. Die folgenden Ausführungen sind auf das Szenario einer Aufhebung der Wehrpflicht und damit verbunden der Aufhebung des Zivildienstes als Ersatzdienst fokussiert. Der Wegfall des Wehrdienstes und als Folge dessen auch des Zivildienstes würde bedeuten, dass bisher von Zivildienstleistenden ausgeführte Arbeiten entweder von anderen übernommen oder ganz wegfallen müssen. Die Aufhebung der Wehrpflicht wird aktuell in Zusammenhang mit der Bundeswehrreform diskutiert, zusätzlich eine Prüfung der Deutschen Verfassung zu dem Ergebnis gelangen kann, wonach die Wehrpflicht verfassungswidrig ist, weil sie einen Verstoß gegen die Menschenwürde darstellt.

Es ergibt sich die Frage, wie die 104.500 Zivildienstleistenden im Jahre 2003, von denen 60 % im Bereich der Pflegehilfe und Betreuungsdienste tätig waren (vgl. Bericht der Kommission „Impulse für die Zivilgesellschaft“ am 15. Januar 2004, 34 f.), qualitativ adäquat ersetzt werden können. Zusätzlich zur diskutierten möglichen Abschaffung der Wehrpflicht wirken bereits jetzt die aktuellen demographischen Veränderungen der Gesellschaft in den Zivildienst hinein, so dass die Zahl der zur Verfügung stehenden Kräfte zukünftig sinken wird. Neben dem sinkenden Potential an Zivildienstleistenden stellt die Kommission fest, dass „[...] der Bedarf an Pflege- und Betreuungsleistungen wie auch der sonderpädagogische Förderbedarf bei Kindern umgekehrt proportional [...]“ zunimmt (Bericht der Kommission „Impulse für die Zivilgesellschaft“ am 15. Januar 2004, 15).

Der Bereich Pflege und Betreuung ist aus heilpädagogischer Sicht von besonderem Interesse und die eingangs formulierte Befürchtung eines geradezu inhumanen Qualitätsverlusts bedarf bereits hier keiner vertieften Begründung mehr.

Weitergehend ist zu bezweifeln, ob die Zuweisung von Kontingenten an besonders personalintensive Arbeitsfelder ausreichend ist, um den vollständigen personellen Verlust auszugleichen bzw. die Öffnung des Arbeitsfeldes zum allgemeinen Arbeitsmarkt dies zu leisten imstande ist. Bezeichnenderweise schreibt die Kommission hierzu:

„Allgemein kann festgestellt werden, dass Dienstleistungen, die ein Höchstmaß an altruistischer Verlässlichkeit und menschlicher Zuwendung außerhalb gewöhnlicher Arbeitsformen und -zeiten erfordern, möglicherweise nicht vollständig über den Arbeitsmarkt abgedeckt werden können“ (Bericht der Kommission „Impulse für die Zivilgesellschaft“ am 15. Januar 2004, 37).

Diese Vermutung, die bei Abschaffung der Wehrpflicht zur Realität transformieren wird, kann nicht isoliert in den Zusammenhang eines Gesamtkonzepts integriert werden und durch Erfahrungen der Praxis entweder bestätigt oder widerlegt werden. Sie zeigt, wie die anderen hier vorgestellten Beispiele, in höchstem Maße die aus der Politik heraus sich entwickelnde Tendenz einer neuen Entsolidarisierung gegenüber benachteiligten Menschen. Gerade altruistische und arbeitsintensive Arbeitsfelder, wie die Pflege und Versorgung von Menschen, dürfen nicht ausschließlich, wie hier geschehen, als quantitative, sondern müssen insbesondere als qualitative Merkmale betrachtet werden. Als wesentliches qualitatives Merkmal werden hier die zwischenmenschlichen Beziehungen verstanden, die sich durch die Faktoren Zeit und Kontinuität erst entwickeln können. Im Weiteren gilt es, die von der Kommission ausgearbeiteten Vorschläge, mittels derer ein Freiwilligendienst eine notwendige Anreizfunktion erhalten soll, kritisch zu hinterfragen. Im Unterschied zum bisherigen Zivildienst soll der mögliche Freiwilligendienst generationenübergreifend sein. Das bedeutet, dass Menschen aller Altersschichten ihn auf freiwilliger Basis ausüben können und er zusätzlich, neben dem bisherigen freiwilligen sozialen Jahr und dem freiwilligen ökologischen Jahr, auch von Frauen ausgeübt werden kann. Insgesamt strebt die Kommission eine „[...] Kultur selbstverständlicher Freiwilligkeit [...]“ an (Bericht der Kommission „Impulse für die Zivilgesellschaft“ am 15. Januar 2004, 8).

Folgende Anreize zur Aufnahme des Freiwilligendienstes will die Kommission bieten (vgl. Bericht der Kommission „Impulse für die Zivilgesellschaft“ am 15. Januar 2004, 39):

Der Freiwilligendienst soll zeitlich kompatibel bezüglich des angestrebten Studien- und Ausbildungsbeginns der Männer und Frauen gestaltet werden. Er soll dabei mindestens drei zusammenhängende Monate dauern und ggf. in berufsbegleitender Form durchführbar sein. Ein Bonussystem bei der Studien- und Ausbildungsplatzvergabe, aber auch die spätere positive Anerkennung eines geleisteten Freiwilligendienstes sollen Anreizpunkte für junge Menschen darstellen und zugleich Teil der Anerkennungskultur des Freiwilligendienstes sein.

Es soll geprüft werden, inwiefern berufsqualifizierende Elemente in den Tätigkeitsbereich integriert werden können und ob mögliche, während des Freiwilligendienstes erworbene Zertifikate und Qualifizierungen eine Anerkennung in Ausbildung und Beruf finden. Eine flexible Gestaltung des Freiwilligendienstes ist einseitig am Vorteil des Dienstleistenden orientiert und übersieht dabei, vor allem in den pflegerischen und damit zutiefst menschlichen Arbeitsfeldern, die tatsächlichen praktischen Auswirkungen. Für die Dienststelle ist Planbarkeit ein nachvollziehbar wichtiges Kriterium. Für hilfsbedürftige Menschen ist die Kontinuität der personellen Betreuung ein geradezu existenzieller Faktor. Gerade in pflegerischen Arbeitsfeldern, in denen die Intimsphäre der zu pflegenden Menschen ein zentraler und zu bedenkender Aspekt ist, ist eine Fluktuation des Betreuungspersonals als inhuman und unsolidarisch zu bewerten. Die Würde jedes Menschen ist unantastbar und muss gewahrt werden. Gerade pflegebedürftige Menschen dürfen nicht auf Grund ihrer scheinbaren Passivität zum Objekt ausschließlich versorgender pflegerischer Tätigkeiten werden. Gerade hier muss die zwischenmenschliche Beziehung von Respekt und Achtung getragen sein. Die mögliche Abschaffung des Zivildienstes und der personelle Ersatz über die genannten Anreizfunktionen sowie die Überlegungen, dass Arbeitslose zeitweise in pflegerischen Berufen tätig sein müssen, sind als inhuman und entsolidarisierend zu werten. Jedoch sind bereits die Überlegungen als Angriff gegen die Würde von hilfs- und pflegebedürftigen Menschen abzulehnen, denn damit werden sie als einmalige und individuelle Menschen verobjektiviert.

Weitergehend ist insbesondere der Aspekt der Integration berufsqualifizierender Elemente, auch in den pflegerischen Bereichen (vgl. Bericht der Kommission „Impulse für die Zivilgesellschaft“ am 15. Januar 2004, 9) problematisch und zu diskutieren. Um ebendiese Problematik nachvollziehen zu können, muss der Aspekt in einem politischen Gesamtzusammenhang betrachtet werden, denn erst hier wird sein entsolidarisierender Charakter deutlich. Es handelt sich hierbei um die ökonomisch motivierte Forderung, vor allem durch die Politik, dass der Übergang von Schulabschluss zu Ausbildung bzw. Studium und dem tatsächlichen Beginn der Erwerbsarbeit beschleunigt werden muss. Es darf jedoch keine Praxis suggeriert werden, in der der Dienst am Menschen als Studien- oder Ausbildungsvorbereitung gilt.

Die Möglichkeit zur Qualifizierung im Freiwilligendienst ist durchaus positiv zu werten, jedoch nicht um den Preis, dass nachfolgende Studien- und Ausbildungsinhalte reduziert werden. In dem Angebot der Qualifizierung mit zusätzlicher Zertifizierung ist aber die Gefahr impliziert, dass die Aufnahme des Freiwilligendienstes nicht mehr aus Überzeugung geschieht, sondern durch rationale Überlegungen geprägt ist. Wo dies in einem Bereich zwischenmenschlicher Tätigkeit geschieht, bildet sich ebenfalls die Gefahr der Entsolidarisierung mit den hilfsbedürftigen Menschen heraus und dies erneut unter dem Druck eines gesellschaftlichen und staatlichen Leistungsdenkens, so dass wiederum die Gefahr einer entsolidarisierten Leistungsethik aufzuzeigen ist.

4.2 Zusammenfassung

Anhand ausgewählter politischer Beispiele wurde aufgezeigt, welche Gefahren einer neuen Entsolidarisierung gegenüber behinderten Menschen akut sind. Sie sollen nicht in der Form verstanden werden, dass Entsolidarisierung ausschließlich von der Politik kommend in die Gesellschaft einfließt. Auch die innerhalb der Gesellschaft, fernab politischer Einflüsse stattfindenden Entsolidarisierungstendenzen sind, ebenso wie die internationalen Tendenzen, aufmerksam zu verfolgen. Für die internationale Ebene ist beispielsweise anzuführen, dass die Bioethik-Konvention des Europarates die Forschung an nicht einwilligungsfähigen Personen ermöglicht. Auch die UNESCO-Deklaration zum menschlichen Genom und zu den Menschenrechten lässt ein Abwägen zwischen

der individuellen Würde des je einzelnen Menschen und den Forscherinteressen zu.

Das Gemeinsame der betrachteten politischen Beispiele aus der Bundesrepublik Deutschland ist das ihnen zu Grunde liegende Schlagwort der Leistung, welches in einem jeweils reziproken Sinne verstanden wird, das meint: umfängliche Leistungskürzungen des Staates, verbunden mit der Pflicht des Bürgers, eigenverantwortlich den individuellen Anspruch auf staatliche Restleistungen zu sichern. Das Primat der Leistung in den politischen Konzepten trifft dabei auf eine Leistungsgesellschaft, die hinsichtlich des herrschenden Rationalitätscharakters und ihrer Intention einer optimalen Kosten-Nutzen-Optimierung geradezu zwangsläufig einen entsolidarisierenden Impetus aufweist. In vorliegender Arbeit wird die Gesellschaft als Leistungsgesellschaft definiert, während andere soziologische Deutungsmuster von Risiko-, Erlebnis- und postmodernen Gesellschaften sprechen. Gegenwärtig finden sich parallel ablaufende und zum Teil sich ergänzende, entsolidarisierende politische und gesellschaftliche Denk- und Handlungspotentiale. Gerade diese Verknüpfung birgt eine spezifische und zugleich sublimale Gefahr für behinderte Menschen. Ausgehend von einem bioethischen Zeitgeist fasst Christian Wevelsiep reflexiv die gesellschaftlichen Veränderungen und Tendenzen wie folgt zusammen:

„Insgesamt wird dem Einzelnen in der Risikogesellschaft immer mehr Verantwortung für jene Bereiche der Lebensgestaltung überlassen, für die bislang der Staat und die Gesellschaft Zuständigkeit reklamierten. Dies mag von erfolgreichen Zeitgenossen, den ‘global players’, als Autonomiegewinn verbucht werden, für randständige oder von Behinderung betroffene Menschen wird es eher als Autonomiezwang, wenn nicht gar als existenzielle Bedrohung erlebt“ (Wevelsiep 2003, 137).

Den Gefahren der Entsolidarisierung mit behinderten Menschen muss mit einem theoretisch fundierten Konzept entgegengetreten werden. Ausgehend von seiner gesellschaftlichen Skizzierung, in der Wevelsiep auch die Rolle der Heilpädagogik mitberücksichtigt, kommt er zu einem Schluss, der zugleich als Startpunkt des weiteren Verlaufs der vorliegenden Arbeit dient: Er schreibt:

„[...] als ein möglicher Ausweg aus der genannten Problematik stellt sich schließlich die ethische Perspektive von Levinas dar, die den ‘Anderen’ nicht zugunsten utopischer Wunschvorstellungen dem gesellschaftlichen Gleichschritt aussetzt“ (Wevelsiep 2003, 143).

Mit der Philosophie des Emmanuel Levinas soll im übernächsten Kapitel ein Gesellschaftsentwurf entwickelt werden, der, durchaus visionär und utopisch, aber auf Grund der entsolidarisierenden Realität notwendig, anstrebt, dem neoliberalen Zeitgeist ein von Solidarität und Subsidiarität getragenes Sozialstaats- und Gesellschaftsprinzip entgegenzusetzen.

Kapitel 5: Wissenschaftliche Vorgehensweise

5.1 Zur doppelten Auseinandersetzung mit der Hermeneutik

Die geisteswissenschaftliche Methode von der Lehre des Verstehens, Interpretierens und Auslegens wird als Hermeneutik bezeichnet. Klafki kennzeichnet die Hermeneutik folgendermaßen:

„Hermeneutik ist also eine Teildisziplin der Wissenschaftstheorie, nämlich die Theorie der hermeneutischen Verfahren oder Methoden“ (Klafki 2001, 126; zur Etymologie und Begriffsklärung der Begriffe Hermeneutik, Verstehen, Erklären, Auslegen, Interpretieren, Deuten vgl. Seiffert 1992, 9-12).

In ganz allgemeiner Form definiert Jung die Hermeneutik: „Hermeneutik ist die Lehre vom Verstehen“ (Jung 2002, 7). Die in der Hermeneutik angewendeten Verfahren bzw. Methoden werden von Klafki skizziert:

„Wissenschaftliche Verfahren, die auf eine solche rationale, methodisch durchdachte und überprüfbare Auswertung von sinnhaltigen Dokumenten, insbesondere von Texten, abzielen, werden also, wie bereits betont wurde, *hermeneutische Verfahren oder Methoden* (kursiv im Original; Anm. d. Verfasser.) genannt“ (Klafki 2001, 126).

In vorliegender Arbeit wird die Hermeneutik als Erkenntnistheorie in zweifacher, zugleich unterschiedlicher Weise bearbeitet. Einerseits als wissenschaftliche Methode vorliegender Arbeit, andererseits als Thema der Einführung und Auseinandersetzung mit Grundzügen der Levinas'schen Philosophie. Zum besseren Verständnis: In vorliegender Arbeit ist die Differenzierung der Hermeneutik in ein enges und ein weites Verständnis von Bedeutung. Das enge Verständnis wird als regelgeleitete und intersubjektiv nachprüfbare Textinterpretation bezeichnet (vgl. Jungs Perspektiven des Verstehens und seine Ausführungen zur Geschichte der hermeneutischen Verstehenstheorie. Jung 2002, 7-70). Das enge hermeneutische Verständnis, wie es aus Theologie und

Jurisprudenz hervorgegangen ist, bezieht sich auf die Interpretation, Deutung und Auslegung von Texten. In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, Verstehen als kreativen Vorgang aufzufassen, der über die reine Reproduktion bereits existierender Sinnstrukturen hinausgeht. Interpretation und Auslegung stellen dabei den hermeneutischen Prozess, das Verstehen das hermeneutische Ergebnis dar (vgl. Jung 2002, 19).

Das weite Verständnis der Hermeneutik kann mit der allgemeinen Begrifflichkeit des Verstehens gekennzeichnet werden. Hiermit ist eine Möglichkeit zum Verstehen aller menschlichen – physisch und psychisch – Objektivationen gemeint. Dies wird wiederum mit Jung verdeutlicht:

„Verstehen ist ein universales Phänomen, ein humaner Grundvollzug, dessen unauffälliges Wirken den Zusammenhalt menschlicher Individuen erst ermöglicht, [...]“ (Jung 2002, 8).

In diesem Zitat wird die Erweiterung der hermeneutischen Arbeitsgebiete deutlich. „In der traditionellen Hermeneutik stehen Texte und überwiegend sogar herausragende Werke im Zentrum“ (Jung 2002, 17), im eher modernem Verständnis ist die Hermeneutik „[...] Ausdruck einer humanen Binnenperspektive, einer speziesspezifischen Weise, die Welt zu sehen“ (Jung 2002, 11). Das weite Verständnis der Hermeneutik wird in vorliegender Arbeit deshalb berücksichtigt, weil es im Rahmen der einführenden Auseinandersetzung mit der Levinas'schen Philosophie eine Folie bildet, von der aus sein erkenntnistheoretischer Standort zu erarbeiten ist. Bevor die ersten Annäherungen an Levinas' Philosophie, auch in Abgrenzung zur hermeneutischen Erkenntnistheorie, im sechsten Kapitel verwirklicht werden, wird nachfolgend die Hermeneutik im engen Verständnis als wissenschaftliche Erkenntnistheorie zur systematischen Textinterpretation angewendet. In dieser Form ist sie sowohl im ersten (Dokumentation der Teilhabe behinderter Menschen; Gefahren der Entsolidarisierung) als auch im zweiten Teil der Arbeit angewendet worden.

Die wissenschaftliche Fundierung vorliegender Arbeit erfolgt durch die Theorie von Friedrich Schleiermacher. Sein hermeneutisches Verständnis bildet die

theoretische Grundlage, von der aus die hier angewandte hermeneutische Vorgehensweise zur Geltung gelangt. Ihr folgt in einem Zweischritt die Anwendung hermeneutischer Methoden und Verfahren. Das fünfte Kapitel ist folgendermaßen gegliedert:

- Theoretische Fundierung der Hermeneutik als wissenschaftliche Erkenntnistheorie zur systematischen und regelgeleiteten Interpretation von Texten.
- Mit Klafki werden methodologische Grundsätze der Textinterpretation dargestellt (vgl. Klafki 2001, 133-147).
- Anschließend wird aufgezeigt, wie die zuvor rezierten hermeneutischen Methoden und Verfahren in den Textinterpretationen der Levinas'schen Philosophie ihre Anwendung fanden.

Fragt man abschließend nach dem hermeneutischen Erkenntnisinteresse vorliegender Arbeit und orientiert sich an Klafkis Grundrichtungen des hermeneutischen Erkenntnisinteresses (vgl. Klafki 2001, 127 f.) – systematisches oder historisches – dann erfolgt die Zuordnung zum systematischen Erkenntnisinteresse. Im Zusammenhang mit diesem systematischen Erkenntnisinteresse erfolgt die Befragung, Analyse und Interpretation der Levinas'schen Philosophie hinsichtlich übergeordneter Fragestellungen: Wie kann die Philosophie Levinas für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und schulischen Fragestellungen genutzt werden? Welche Inhalte sind solchermaßen geeignet, um verändernd auf gesellschaftliche und schulische Kontexte einwirken zu können? Wie kann mit Levinas die Aufwertung des Anderen in seiner Andersheit unter den herrschenden Bedingungen in Gesellschaft und Schule verwirklicht werden?

Um diese und weitere Fragestellungen geordnet und systematisch erarbeiten zu können werden die Regeln zur Textinterpretation offen gelegt und damit intersubjektiv nachvollziehbar. Mit Ricoeur wird Hermeneutik an dieser Stelle als Theorie und praktische Methode der Textinterpretation angewandt:

„Die Interpretation ist jene rationale Arbeit, die im offenbaren Sinn den verborgenen entschlüsselt [...]“ (Ricoeur 1973, 22).

Somit besitzen die mittels hermeneutischer Methoden und Verfahren gewonnenen Ergebnisse der Textinterpretation den Anspruch wissenschaftlicher Erkenntnis infolge rational angewandter und nachprüfbarer Interpretations- und Analyseregeln.

5.2 Hermeneutik als Methode der Textinterpretation

Damit die, infolge der Auseinandersetzung mit der Levinas'schen Philosophie gewonnenen wissenschaftlichen Ergebnisse nicht rein intuitiv und somit graduell spekulativ sind und wegen der anzuerkennenden Notwendigkeit, das wissenschaftliche Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit eines Erkenntnisprozesses zu wahren, wird im Folgenden die Hermeneutik als Wissenschaft der Textinterpretation und somit als Erkenntnistheorie reflektiert. Das Offenlegen der zur Anwendung gelangten hermeneutischen Methoden und Verfahren ermöglicht anderen Wissenschaftlern die Nachvollziehbarkeit und eröffnet Möglichkeiten zu einer argumentativ fundierten Kritik. Andere, speziell im Zusammenhang mit der Hermeneutik stehende Fragen können hier keine Berücksichtigung finden. Es sei auf die entsprechende Fachliteratur verwiesen (vgl. Danner 1989; Haeberlin 1996, 181-194; Jung 2002; König/Zedler 2002, 85-94; Krüger 1997, 18-36 und 181-188; Kron 1999, 208-220; Rössler 1990, 159 ff.). In der Fachliteratur beschäftigt man sich vertieft mit fünf Fragen zur Hermeneutik:

1. Hermeneutik in einem engen Verständnis als Erkenntnistheorie und Methode der Textinterpretation und Textanalyse, in einem weiten Verständnis als Erkenntnistheorie und Methode für ein vertiefendes Verstehen grundsätzlich aller Lebensäußerungen und objektivierter Ausdrücke des menschlichen Geistes.
2. Das Verhältnis einer allgemeinen, theoretisch fundierten Hermeneutik zu sog. Spezialhermeneutiken, die sich methodologisch auf spezielle Wissenschaftsbereiche (z. B. Philosophie, Pädagogik, Psychologie oder Kunst) fokussiert haben.
3. Die inhaltlichen Ausdifferenzierungen zwischen den bekanntesten Vertretern der Hermeneutik: Schleiermacher, Dilthey, Heidegger und Gadamer.

4. Die wissenschafts-methodologische Differenz zwischen geisteswissenschaftlichen Ansätzen und streng empirischen Wissenschaften, von deren Seite die fehlende Nachvollziehbarkeit und Objektivität der geisteswissenschaftlichen Forschungsmethodik oft kritisiert wird.
5. Abschließend sei noch die fehlende Reflexion der gesellschaftlichen Widersprüche sowie die Ideologiefälligkeit der Geisteswissenschaften erwähnt, die dann zum Ausgangspunkt der Entwicklung der Kritischen Theorie der sog. Frankfurter Schule wurden.

Mit Hilfe der systematischen Anwendung hermeneutischer Methoden und Verfahren wird sowohl die Erkenntnisgewinnung transparent gestaltet als auch der intuitive und spekulative Interpretationsspielraum klein gehalten, auch wenn – dies sei ausdrücklich betont – sowohl intuitive Erkenntnis als auch Subjektivität mitkonstituierende Merkmale dieser Arbeit darstellen.

„Hermeneutik wird demnach das Bemühen genannt, Texte bzw. deren Urheber und ihr historisches Umfeld zu verstehen. Als eine wissenschaftliche Methode soll sie Fragen der genannten Art in einer methodisch reflektierten Weise beantworten“ (Rittelmeyer/Parmentier 2001, 1).

Dieses enge Verständnis, die Hermeneutik als Methode der Textinterpretation, dominierte von der Spätantike bis in die Neuzeit und hat erst durch Schleiermacher, Dilthey und Heidegger ihre pragmatische Wendung erfahren, die zu einer Hinwendung zur Mensch-Umwelt Interaktion führte (vgl. Jung 2002, 26 und 33). Im hier vorliegenden Verständnis stellt die Hermeneutik als Erkenntnistheorie mit ihren Methode und Verfahren zur Textanalyse das Instrumentarium dar, mittels dessen die Philosophie des Emmanuel Levinas unter Beachtung der zu Grunde liegenden Zielvorstellung der Arbeit interpretiert wird. In der angewandten Form erfüllt die Hermeneutik drei Kriterien:

1. Offenlegung der methodischen Vorgehensweise zur Erkenntnisgewinnung.

2. Bekenntnis der ihr innewohnenden Intuition und Subjektivität bereits im Vorfeld der Interpretation und damit Abkehr von einem universalen Gültigkeitsanspruch.
3. Das Bewusstsein bzgl. ihrer Vorläufigkeit dahingehend, dass die gewonnenen Ergebnisse weder einen Allgemeingültigkeitsanspruch aufweisen noch als endgültiger Abschluss zu verstehen sind. Dementsprechend sind die hermeneutischen Methoden und Verfahren unter dem Aspekt ihres Prozesscharakters zu verstehen.

Die Vorgehensweise orientiert sich an der Theorie des hermeneutischen Verständnisses des Theologen und Philosophen Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834). War die Hermeneutik historisch gesehen zuerst eine Hilfswissenschaft von Theologie und Jurisprudenz, erfolgte unter Schleiermacher die Entwicklung einer grundsätzlichen und umfassenden Theorie des Verstehens. Im Folgenden wird die Hermeneutik als Kunst der Interpretation sowie als Kunst der Darlegung der Interpretationsergebnisse in seinem Sinne dargestellt und als methodische Grundlegung präsentiert. Die Ausführungen bleiben in dem für die Arbeit notwendigen Rahmen und sind vor dem Hintergrund des Gesamtwerkes Schleiermachers als lediglich skizzenhaft zu bezeichnen.

5.2.1 Das hermeneutische Verstehen nach Friedrich Schleiermacher

Schleiermachers leitende Intention ist es, eine allgemeine und systematische Theorie des Verstehens zu entwickeln, in deren Mittelpunkt ausschließlich der Begriff und der Prozess des Verstehens stehen und die sich in der Allgemeinheit ihrer Ausführungen von den sog. Spezialhermeneutiken mit ihren methodischen Variabilitäten abhebt. In seinen Werken verlässt Schleiermacher den ursprünglich begrenzten hermeneutischen Anwendungsbereich zur Interpretation biblischer, juristischer bzw. antiker klassischer Texte und sieht grundsätzlich jede mündlich bzw. schriftlich getätigte Äußerung als mögliches Arbeitsfeld der Hermeneutik an. Jung fasst die Wendung der Hermeneutik, wie sie nachhaltig durch Schleiermacher initiiert wurde, zusammen und betont, dass Verstehen einen allgemeinen und zugleich gewollten Prozess darstellt (vgl. Jung 2002, 59). Betrachtet man das Ziel dessen, was mit dem auf schriftliche Äußerungen

bezogenen hermeneutischen Methoden und Verfahren der Textinterpretation im Sinne Schleiermachers anzustreben ist, erscheint es als kaum realisierbar:

„Ziel der hermeneutischen Interpretation ist es für ihn (Schleiermacher, Anm. d. Verfasser), den Text ebenso gut, nach Möglichkeit besser als ihre Produzenten zu verstehen“ (Krüger 1997, 182).

Was dieses Ziel genau beinhaltet verdeutlicht Jung mit Blick auf implizite Wissens- und stilistische Strukturen des Autors:

„Das hermeneutische Verfahren ist im Idealfall dem Autor nicht etwa in Hinblick auf dessen Selbstverständnis überlegen – das wäre ein psychologischer Fehlschluss mit ausgesprochen überheblichen Auswirkungen –, sondern hinsichtlich des expliziten Wissens um die Struktur des Kompositionsprozesses“ (Jung 2002, 64).

Diese Äußerungen zeigen den Anspruch, mit dem der Interpret eines Textes konfrontiert wird. Wie kann erreicht werden, dass der Interpret einer schriftlich getanen Äußerung oder eines schriftlichen Gedankengangs zu einem besseren Verstehen als der Autor selbst gelangt? Wie „[...] kann die explizite Rekonstruktion des Kompositionsprozesses auch ein besseres Verständnis dieses Textes ermöglichen“ (Jung 2002, 65)? Fraglich bleibt, ob eine Realisierung verwirklicht werden kann, indem der Interpret sowohl sprachhistorische als auch biographische Zusammenhänge der Äußerung in seine Interpretation integriert und in wissenschaftlicher Stringenz die Verfahren des hermeneutischen Zirkels zur Anwendung bringt. Die zu Beginn einer Interpretation vorhandene hermeneutische Differenz zwischen dem Autor und dem Interpreten wird in vorliegender Arbeit als unüberbrückbar aufgefasst. Die Immanenz der hermeneutischen Differenz auf Grund der jeweils wirkenden zeitlichen und gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen von Autor und Interpret begründen ebendiese Differenz. In vorliegender Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Hermeneutik als Methode der Textinterpretation einen Prozess der Annäherung an das Schriftliche darstellt, das Verborgene (Ricoeur) entschlüsseln will und am

Ende, anstelle eines besseren, wohl besser formuliert, ein anderes und vertieftes Verstehen des Autors entsteht.

5.2.2 Schleiermachers grundlegende Prinzipien

1. In Schleiermachers Theorie des Verstehens geht es um die Kunst des Verstehens und Auslegens von Äußerungen eines Autors, nicht um die Darlegung des Verstandenen durch den Interpreten. Die Darlegung hat im Sinne Schleiermachers keinen Bezug zur eigentlichen Äußerung und bedarf auf Grund dessen ebenfalls der Anwendung hermeneutischer Methoden (vgl. Krüger 1997, 182; Rössler 1990, 178 f.).

Hier existiert eine inhaltliche Differenzierung der allgemeinen hermeneutischen Theorie Schleiermacher'scher Prägung in Abgrenzung zu den spezifischeren Spezialhermeneutiken. Seine Auffassung bezieht sich darauf, dass die allgemeine Theorie als Ausdruck des Verstehens und des Verstandenen aufzufassen ist. Die Darlegung hingegen geht über den Inhalt der vom Autor getanen Äußerung hinaus und bringt mehr zum Ausdruck als das eigentliche Ergebnis des hermeneutischen Verstehensprozesses.

Für die vorliegende Arbeit gilt eine abweichende Auffassung. Es kann nicht auf die sprachanalytische Differenzierung der Begriffe Ausdruck und Darlegung eingegangen werden; dies erscheint auch nicht notwendig. Die Intention der Arbeit macht es jedoch unerlässlich, die Ergebnisse der Textinterpretation, die Annäherung an den verborgenen Sinn der Texte, nicht nur in passiver Form sprachlich auszudrücken, sondern darüber hinaus auch darzulegen. Erst durch die Darlegung der Ergebnisse wird es, insbesondere dem im Umgang mit Levinas unerfahrenen Leser, möglich, die Übertragung seiner philosophischen Inhalte auf den angestrebten utopisch-realistischen Gesellschaftsentwurf und den Prozess der schulischen Integration nachvollziehen zu können, wohingegen ein passives, rein sprachliches Auslegen des Verstandenen auf einer philosophischen Rezeptionsstufe verweilen würde.

Im Bedarf zur Anwendung hermeneutischer Methoden sieht Schleiermacher eine Bipolarität zwischen einer minimalen und einer maximalen Notwendigkeit, das heißt zwischen allgemeinen Gesprächen und Ausführungen einerseits, die auf den ersten Blick nicht der Hermeneutik bedürfen, und inhaltlich hoch anspruchsvollen Äußerungen andererseits, die als Maximum beinahe zwingend auf die hermeneutische Vorgehensweise angewiesen sind. Die Einstufung einer Äußerung und damit die Entscheidung darüber, ob hermeneutische Methoden zur Anwendung kommen, obliegen der Motivation des Interpreten. Nach Schleiermacher ist der Verstehensprozess grundsätzlich gewollt und intentional durchgeführt, so dass sein Ergebnis ein Produkt darstellt, während das Missverstehen einer Äußerung geradezu automatisch erreicht werden kann (vgl. Rössler 1990, 180 f.; vgl. Jung 2002, 59 f.).

2. Die zentrale hermeneutische Methode zur Textinterpretation ist der hermeneutische Zirkel, dessen Charakteristikum von Schleiermacher wie folgt umrissen wird:

„Der Sprachschatz und die Geschichte des Zeitalters eines Verfassers verhalten sich wie das Ganze, aus welchem seine Schriften als das Einzelne müssen verstanden werden, und jenes wieder aus ihm“ (Schleiermacher 1977, zit. nach Rössler 1990, 183).

Es stellt sich die Frage, wie diese Dialektik, wonach das Einzelne nur vor dem Hintergrund des Sinnkontextes eines Ganzen bzw. umgekehrt, das Ganze ausschließlich im Bezug zum Einzelnen gesehen wird, aufgelöst werden soll. Das Wort als kleinstes konstituierendes Element eines Satzes ist inhaltlich nur im Bezug zum ganzen Satz zu verstehen; dieser muss im Zusammenhang mit anderen Sätzen gesehen werden und diese wiederum in Verbindung zu inhaltlichen Abschnitten einer Äußerung bzw. letztendlich im Verhältnis zur Äußerung an sich. Die Äußerung als Ganzes muss integriert werden in die Lebenssituation des Autors beim Verfassen seiner Äußerung und schließlich ist die Lebenssituation zu einem bestimmten Zeitpunkt nur vor den gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen seiner Epoche zu bewerten. Somit wird die Verbindung vom Einzelnen zum Ganzen deutlich. Umgekehrt ist

abzuleiten, in welcher Relation das Ganze zum Einzelnen steht (zur Methode des hermeneutischen Zirkels vergleiche auch: König/Zedler 2002, 88 f.; Krüger 1997, 184 ff.; Rittelmeyer/Parmentier 2001, 41 ff.). Die methodische Vorgehensweise des hermeneutischen Zirkels ist nach Schleiermacher eine offene Spirale aus regelmäßig durchgeführten Interpretationsvorgängen, die ggf. durch ihre spiralförmigen Bewegungen bisherige Ergebnisse (Verstehen als hermeneutisches Ergebnis) revidieren können (vgl. Jung 2002, 65-66).

Übertragen auf die Heilpädagogik mit der Anwendung pädagogisch-hermeneutischer Methoden, im Kontext von Schleiermachers Kritik an einer Spezialhermeneutik, bedeutet dies, dass beispielsweise die Beobachtung kindlicher Handlungsweisen nur in Verbindung der einzelnen, situativ zu beobachtenden Verhaltensmuster mit der Ganzheit der kindlichen Situation zu erklären ist. Das meint, zu beobachtendes interaktionales, handelndes oder resignierendes Geschehen bedürfen als einzelne Elemente ebenso der Reflexion wie die gesamte Biographie des Kindes sowie seiner inner- und außerschulischen Bedingungen.

Das bei Schleiermacher nicht bedachte Verhältnis zwischen Äußerung und Interpret spielt bei der Anwendung pädagogisch-hermeneutischer Methoden eine wesentliche Rolle und gehört unbedingt kritisch reflektiert (zu den Möglichkeiten der pädagogischen Hermeneutik vergleiche insbesondere Rittelmeyer/Parmentier 2001, 20 ff.). Das Verhältnis zwischen der zu interpretierenden Äußerung und dem Interpretieren findet bei Schleiermacher keine Berücksichtigung und fällt unter die von ihm vorausgesetzte Neutralität des Interpretieren. Der mögliche Einfluss persönlicher Meinungen auf das Verstehen einer Äußerung wird bei Schleiermacher nicht problematisiert (vgl. Rössler 1990, 185).

3. In seinen grundlegenden Prinzipien zur Theorie des Verstehens weist Schleiermacher darauf hin, dass jede hermeneutisch interpretierte Äußerung im Zusammenhang von grammatischer und psychologischer Interpretation zu geschehen habe. Auch in dieser Argumentationslinie grenzt Schleiermacher sich von den Spezialhermeneutiken ab, indem er die Notwendigkeit, eine spezifische Methode abhängig von dem zu

interpretierenden Gegenstand anzuwenden, für seine allgemeine Theorie des Verstehens ablehnt. Mit der zweifachen Methode von grammatischer bzw. psychologischer Interpretation strebt er an, die Äußerungen eines Autors vollständig verstehen zu können. Dabei bildet die grammatische Interpretation den objektiven Teil, während die psychologische Interpretation den subjektiven Teil des Verstehens bildet (vgl. Rössler 1990, 187). Das Verhältnis von grammatischer und psychologischer Interpretation wird von Rössler wie folgt beschrieben:

„Nun wird eine solche methodische Dichotomie aber erst dann plausibel, wenn die beiden Stränge der Interpretation nicht beziehungslos gegeneinander stehen, sondern ein innerer Zusammenhang zwischen beiden aufgewiesen wird. Dieser innere Zusammenhang liegt darin, dass einer Äußerung oder Rede nur ein Sinn zu Grunde liegt, den beide Methoden auf unterschiedliche Weise zu verstehen suchen“ (Rössler 1990, 188 f.).

Die Gewichtung beider Methoden ist abhängig von dem zu interpretierenden Gegenstand, so dass Bedingungen auftreten können, in denen eine der beiden Methoden stärker zur Anwendung gelangt als die andere. Jedoch bleiben beide Methoden aufeinander bezogen, so dass ihre isolierte Anwendung nicht möglich ist.

„Verstehen liegt nach Schleiermacher gerade dort vor, wo der grammatische und der psychologische Aspekt aufeinander bezogen werden. Das unterscheidet den hermeneutischen Zugang vom linguistischen wie vom psychologischen Erkenntnisinteresse“ (Jung 2002, 63).

Weiterhin weist Rössler nach, dass die hermeneutische Lehre des mehrfachen Schriftsinns von Schleiermacher abgelehnt wird und dieser grundsätzlich daran glaubt, mit Hilfe hermeneutischer Methoden den einen Sinn einer Äußerung herausarbeiten zu können (vgl. Rössler 1990, 189).

Auch in dieser Auffassung wird Schleiermacher dahingehend widersprochen, dass die Lehre des mehrfachen Schriftsinns doch anzuerkennen ist. Diese Anerkennung ist unumgänglich, insofern Intuition und Subjektivität als Elemente geisteswissenschaftlicher Forschung ansonsten nicht aufrechtzuerhalten wären. Die in vorliegender Arbeit gewonnenen Ergebnisse werden nicht als dogmatisch und objektiv richtig postuliert, sondern sind sich ihres begrenzten Aussagewertes und damit ihrer implizierten Subjektivität auf zwei Ebenen bewusst:

1. Bei Anwendung anderer wissenschaftlicher Methoden durch andere Interpreten mit anderen Vorannahmen bzgl. der Texte und des Autors können differierende Ergebnisse präsentiert werden.
2. Der Prozess des hermeneutischen Verstehens ist kultur- und zeitbedingt. Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen lassen Levinas' Philosophie radikal erscheinen, während Änderungen dieser Bedingungen die Levinas'sche Philosophie pauschal erscheinen lassen können.

5.2.2.1 Die objektive Seite des Sprachverstehens

Die objektive Seite des Sprachverstehens, von Schleiermacher als grammatische Interpretation bezeichnet, ist kein linguistischer Ansatzpunkt der Textinterpretation. Vielmehr geht es darum, einzelne Elemente einer Äußerung in Verbindung mit dem nächsthöheren Zusammenhang zu bewerten, bis der Punkt des Verstehensprozesses erreicht ist, an dem die gesamte Äußerung im Kontext der höheren Ebene zu bestimmen ist. Schleiermacher verdeutlicht diese unabdingbaren Zusammenhänge:

„Zerlegt man eine Rede in ihre einzelnen Teile, so ist jeder etwas Unbestimmtes. Also jeder einzelne Satz aus allem Zusammenhang gerissen, muss ein Unbestimmtes sein“ (Schleiermacher 1977, zit. nach Rössler 1990, 191).

Zwei Grundregeln prägen dabei die grammatische Interpretation (vgl. Rössler 1990, 191 ff.):

1. Durch die Beachtung des Sprachsystems in seinem historischen Kontext wird die Gemeinsamkeit des Sprachlichen durch den Autor einer Äußerung und des Adressatenkreises seiner Äußerung beachtet.
2. Reduzierung des Sprachsystems als Ganzes und Hinwendung zum Subsystem des einzelnen Satzes.

In den Grundregeln der grammatischen Interpretation als objektive Seite des Sprachverstehens zeigt sich erneut das prägende Charakteristikum des hermeneutischen Zirkels: die Dialektik zwischen Einzelem und Ganzem.

5.2.2.2 Die subjektive Seite des Sprachverstehens

Während in der grammatischen Interpretation die Sprache als kontextabhängiges, jedoch objektiv zugängliches Element der sprachlichen Besonderheit eines Autors untersucht wird, strebt die subjektive Seite das Verstehen der Individualität eines Autors an.

„In der psychologischen Interpretation geht es also mehr als in der grammatischen darum, die in einem Text oder einer Rede zum Ausdruck kommende Individualität eines Verfassers zu verstehen [...]“ (Rössler 1990, 195).

Ansatzpunkt bildet erneut die Sprache des Autors, mit dem Unterschied, dass die psychologische Interpretation über das reine Sprachverstehen hinausgeht und besonders die Verbindung von Gedanke und Sprache thematisiert. Damit wird die Allgemeinheit der Sprache, ihre Identität, in den Hintergrund gerückt und stattdessen als Ausdruck der Individualität eines Menschen untersucht. Im Rahmen der psychologischen Interpretation unterscheidet Schleiermacher zwei Methoden (vgl. Rössler 1990, 196 ff.):

1. Die rein psychologische Interpretation ist im modernen Sprachgebrauch als ökologische Vorgehensweise zu bewerten, dahingehend, dass beim Verfassen der Äußerung alle auf den Autor einwirkenden Lebensumstände in die Interpretation einbezogen werden. Diese zum Zeitpunkt des Verfassens existierenden Lebensumstände müssen

wiederum vollständig in die Biographie des Autors eingebunden werden. Äußerungen eines Autors sind als Ausdruck seiner individuellen Biographie zu werten. Unabhängig davon, ob sie schriftlich oder mündlich fixiert sind, stellen sie Denk- und Argumentationsstrukturen vor dem Hintergrund seiner eigenen Geschichtlichkeit dar. Unter dem Einfluss spezifischer Lebensbedingungen zu einem bestimmten Zeitpunkt, können abweichende und den bisherigen Denkstrukturen widersprechende Äußerungen entstehen.

2. Die technische Interpretation untersucht den Zusammenhang zwischen den Gedanken des Autors und ihrer formalen Entwicklung innerhalb des Werkes. Von Schleiermacher wird der Unterschied zwischen rein psychologischer und technischer Interpretation wie folgt charakterisiert:

„[...] darin, dass auf der rein psychologischen Seite der Mensch frei ist und wir also auf seine Verhältnisse als Prinzipien seiner Selbstbestimmung zurückgehen müssen, während auf der anderen, der technischen Seite, sowohl in dem Moment der Mediation als der Komposition die Macht der Form ist, die den Auktor (Schreibweise im Original; Anm. d. Verfasser) beherrscht“ (Schleiermacher 1977, zit. nach Rössler 1990, 197).

Während die rein psychologische Interpretation die äußeren Umstände des Autors als Konstituenten der Motivation und der Gedankenentwicklung untersucht, richtet die technische Interpretation ihren Schwerpunkt auf die sprachliche Umsetzung der Gedankenstrukturen innerhalb der Äußerung.

Im Rahmen der psychologischen Interpretation wird von Schleiermacher auf zwei Termini eingegangen, die in seiner Theorie als auch in ihrer Anwendung auf die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Es handelt sich um das Begriffspaar der divinatorischen und der komparativen Interpretation.

„Für das ganze Geschäft gibt es vom ersten Anfang an zwei Methoden, die divinatorische und die komparative, welche aber, wie sie aufeinander

zurückweisen, auch nicht dürfen voneinander getrennt werden“ (Schleiermacher 1977, zit. nach Rössler 1990, 198).

Beide Begriffe sind aufeinander bezogen, so dass ihre isolierte Anwendung weder statthaft ist noch zu einem Interpretationserfolg führt. Die divinatorische Methode versucht, sich emphatisch in den Autor hineinzusetzen und das Zustandekommen einer Äußerung mit seinen Augen und unter dem Einfluss seiner individuellen Lebensumstände nachzukonstruieren. Das ausschließliche Anwenden der divinatorischen Methode birgt nach Schleiermacher die Gefahr, subjektive, intuitive und willkürliche Ergebnisse (vgl. Rössler 1990, 198 f.) zu produzieren. Das Einwirken von Subjektivität muss in einer Arbeit mit wissenschaftlichem Anspruch weitgehend reduziert werden.

Die komparative Methode als Gegenpart der Divination intendiert eine Absicherung derjenigen Ergebnisse, die durch das Hineinversetzen des Interpreten in die Rolle des Autors gewonnen werden. Als Vorgehensweise verwendet sie die Methoden der alternativen Interpretation sowie des Vergleichs mit anderen Interpretationsweisen und -ergebnissen. Beim Verstehensprozess betrachtet das vergleichende, komparative Verfahren den Sinn eines Wortes, eines Satzes oder eines gesamten Textes als Ganzheit. Das bedeutet: Durch den Vergleich eines sprachlichen Elements mit sprachlichen Elementen der höheren Ebene wird die Wort-, Satz- oder Textbestätigung angestrebt. Auch hier wird das Prinzip des hermeneutischen Zirkels deutlich, dahingehend, dass sprachliche Einzelelemente u. U. nur in Verbindung mit höheren sprachlichen Elementen und somit unter Beachtung von Ganzheiten einer Äußerung interpretiert werden können.

Weitere Vertiefungen in die Sprach- und Verstehenstheorie von F. Schleiermacher sind an dieser Stelle nicht möglich, so dass es bei diesen, für die Arbeit relevanten Ausführungen bleiben muss. Abschließend gilt noch eine zusätzliche kritische Anmerkung: Gerade aus heilpädagogischer Sicht ist Schleiermachers Grundannahme, die Dialektik von Sprechen und Denken, kritisch distanziert zu beleuchten. Identisch zu Kant und dem deutschen Idealismus geht er davon aus, dass alle Menschen in gleichem Maße vernunftbegabt und des Denkens fähig

sind. Seine Theorie erweitert er jedoch dahingehend, dass die Vernunft nur sprachlich realisiert werden kann und schließlich, dass die Sprache in der Entwicklung von Wissen durch Erkenntnis eine zentrale Rolle einnimmt. Vernunft, Denken und Sprechen werden von Schleiermacher als Einheit postuliert. Einer solchermaßen angenommenen Einheit muss nicht nur durch heilpädagogisches, sondern auch durch pädagogisches Denken schlechthin widersprochen werden. Auch seinen weiteren Ausführungen, nach denen die Erkenntnis durch den Zusammenhang von organischen und intellektuellen Funktionen konstituiert wird, ist äußerst kritisch zu begegnen.

5.3 Zur praktischen Anwendung der Hermeneutik in vorliegender Arbeit

Im Folgenden wird nachgewiesen, in welcher Art und Weise allgemeine methodische Grundsätze hermeneutischer Textinterpretation angewandt wurden bzw. wie darüber hinaus die kontextuelle und psychologische Interpretationstechnik auf Grundlage von Klafkis hermeneutischem Verfahren die Erkenntnisgewinnung geleitet hat. Kontextuell ist der aktuellere Sprachgebrauch für das, was Schleiermacher grammatische Interpretation nennt. Der Übersicht halber werden erst allgemeine methodisch-hermeneutischen Grundsätze angeführt, anschließend die grammatische und psychologische Interpretationstechnik in Kombination mit Klafkis Regeln der Textinterpretation dargelegt. An den notwendigen Stellen werden seine Ausführungen erweitert oder ergänzt, um den Besonderheiten der Levinas'schen Philosophie gerecht zu werden.

5.3.1 Methodische Grundsätze der hermeneutischen Interpretation

Mit Rittelmeyer/Parmentier ist festzustellen, dass keine universell gültigen und klar zu definierenden methodischen Regeln der hermeneutischen Textinterpretation existieren. Jedoch kann aufgezeigt werden, ob in einer Textinterpretation hermeneutische Grundsätze eingehalten wurden. Rittelmeyer/Parmentier benennen neun methodische Grundsätze (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2001, 42 ff.) hermeneutischer Textinterpretation, die nachfolgend in eigenen Worten angeführt werden und in den vorliegenden Levinas' Interpretationen eingehalten wurden:

1. Die kritische Reflexion der eigenen Betrachtungsperspektive. Von welchen subjektiven Vorverständnissen werden die ersten Interpretationsansätze und Interpretationen geleitet?
2. Sind die Interpretationen resultativ aus dem Text hervorgegangen oder gehen sie darüber hinaus (spekulativ) und sind wissenschaftlich nicht haltbar?
3. Erreicht die Interpretation im Sinne einer Tiefenhermeneutik (der allegorische Sinn; vgl. Jung 2002, 32) die angestrebte inhaltliche Fülle oder liefert sie als Oberflächenhermeneutik identische Ergebnisse lediglich in Form anderer sprachlicher Formulierungen?
4. Die Auseinandersetzung mit den vorliegenden Textquellen. Die Frage nach der Zugehörigkeit zur selben Sprachgemeinschaft (linguistische Differenz) von Autor und Interpret; ggf. die Überprüfung der Authentizität und der originalgetreuen Wiedergabe von Übersetzungen.
5. In Interpretationen dürfen nicht die Inhalte der subjektiven Lebenswelt einfließen, sondern es muss sichergestellt werden, ausschließlich die Lebenssituation und die Lebenswelt des Autors beim Verfassen seines Textes zu beachten. Das meint die kritische Kontrolle der möglicherweise einfließenden subjektiven Faktoren.
6. Historische und soziale Zusammenhänge, die als konstituierende Variablen einer Äußerung gelten können, müssen in die Interpretation eingehen.
7. Beachtung der formalen Eigenarten des Textes. Besonderheiten beim Satzbau, Wiederholung wichtiger Worte, Verwendung von Metaphern, Länge der Sätze, Satzstruktur.
8. Der Text muss in seiner Eigenheit, in seiner Besonderheit erhalten bleiben und darf nicht durch das unreflektierte Einwirken der theoretischen Vorannahmen verändert werden.
9. Zentrale Begriffe des zu analysierenden Textes müssen geklärt werden.

Danner nennt in seinen Ausführungen zur hermeneutischen Textinterpretation drei Arbeitsphasen: Zuerst gilt es im Vorfeld der Interpretation die Authentizität eines Textes sicherzustellen. Dies ist der notwendigerweise kritische Umgang mit den zu verarbeitenden Textquellen. Anschließend muss der Interpret sich seine

persönlichen Vorannahmen, sein Problembewusstsein und das Ziel der anstehenden Interpretation bewusst machen, um darauf aufbauend zu einem ersten oberflächlichen Sinnverstehen der Texte zu gelangen. Der dritte Schritt enthält eine textimmanente Interpretation, die semantische und syntaktische Zusammenhänge umfasst, sowie eine koordinierende Interpretation, in der auch andere Werke des Autors mitberücksichtigt werden und die Einordnung des Textes in die gesamte Biographie des Autors geschieht (vgl. Danner 1989, 94 f.). Der zweite und dritte Schritt können mit Seiffert als Materialauswertung in Form konzentrischer Kreise bezeichnet werden, indem von ersten oberflächlichen Textauseinandersetzungen eine schrittweise vertiefte und systematisierte Analyse erfolgt (vgl. Seiffert 1992, 214).

5.3.2 Wolfgang Klafkis Regeln der verstehenden Textauslegung

Anhand der Interpretation eines Textes von Wilhelm Humboldt (1809) hat Klafki Regeln der verstehenden Textauslegung entwickelt. Diese werden in eigenen Worten und einer bereits modifizierten Fassung für die vorliegende Arbeit angeführt (vgl. Klafki 2001, in: Rittelmeyer/Parmentier, 132 ff.; ein sehr ausführliches hermeneutisches Regelwerk findet sich auch in Kron 1999, 218 ff.).

1. Zunächst müssen sich individuelle Vorverständnisse über Levinas' bewusst gemacht werden. Vorverständnisse des Interpreten spielen eine entscheidende Rolle. Hierzu stellt Jung fest: „*Was* verstanden wird und *wie* (kursiv im Original; Anm. d. Verf.) verstanden wird, hängt wechselseitig voneinander ab“ (Jung 2002, 7). Die Gesamtheit möglicher individueller Vorverständnisse bzgl. eines Themas wird als Verstehenshorizont eines Interpreten bezeichnet.

Die Offenlegung der persönlichen Vorverständnisse bildet die Grundlage zur Entwicklung einer Fragestellung. Ein konkretes Beispiel: Kann eine Ethik, die ihre Fundierung durch die Andersheit des Anderen erhält (Vorverständnis) auf gegenwärtige gesellschaftliche Fragestellungen übertragen werden und als Sinnfundament eines neu zu entwickelnden gesellschaftlichen Bewusstseins dienen?

2. Die herausgearbeiteten Fragestellungen und zugrunde liegenden Vorverständnisse müssen kontinuierlich am Text überprüft werden um das Auftreten einseitiger Interpretationen und Fehldeutungen zu vermeiden. Diese Struktur des Verstehensprozesses ist der sog. hermeneutische Zirkel der Textinterpretation, dessen zirkulierende Bewegung den Zusammenhang von Fragestellung, Vorverständnis und erarbeitetem Textverständnis laufend überprüft und ggf. korrigiert.
3. Die Quellen- bzw. Textkritik zielt auf die kritische Betrachtung eines vorhandenen Werkes bzgl. ihres Ursprungs.

In vorliegender Arbeit wird nicht auf die französischsprachigen Originalwerke zurückgegriffen, sondern deutsche Übersetzungen herangezogen. Die vorliegende linguistische Differenz, Autor und Interpret gehören nicht derselben Sprachgemeinschaft an, macht den Rückgriff auf übersetzte Literatur (französisch > deutsch) notwendig. Dieser Rückgriff erfordert eine quellenkritische Überprüfung. Die herangezogenen Übersetzungen müssen auf ihr inhaltliches und sprachliches Verhältnis zum französischen Original überprüft werden.

4. Der semantischen Analyse kommt wesentliche Bedeutung zu. Zentrale Begriffe müssen theoretisch-philosophisch belegt werden, so dass eine eventuell unkritische und unreflektierte Gleichsetzung mit individuellen semantischen Assoziationen vermieden wird.

Ein Zentralbegriff der Levinas'schen Philosophie – der Andere – unterscheidet sich in seinem philosophischen Verständnis von dem, was in der Alltags- und Umgangssprache mit diesem Begriff verbunden wird. Er kann nicht nur sprachlich verwendet, sondern muss darüber hinaus inhaltlich fundiert werden.

5. Die Entstehungssituation des Textes muss in der Interpretation berücksichtigt werden. Auf den Autor einwirkende Faktoren beim Verfassen eines Textes gilt es ebenso zu berücksichtigen wie existenzielle Erfahrungen seiner Biographie. Dazu ist der Rückgriff auf sozialgeschichtliche Literatur notwendig, damit die Textinterpretation in

größere Zusammenhänge eingeordnet und in diesen beurteilt werden kann. Die Aussagen eines Autors müssen in den herrschenden gesellschaftlichen und kulturellen Kontext seiner Zeit eingebunden werden.

6. Die Beachtung der vom Autor angewandten syntaktischen Mittel.
7. Es dürfen nicht ausschließlich die syntaktischen Mittel eines Satzes bestimmt werden, sondern im Ganzen müssen wiederum die Gesamtgliederung eines Textes, seine Thesen und ihre jeweiligen Begründungen angemessene Beachtung finden.
8. Meinungen und Argumentationen eines Autors dürfen nicht unkritisch übernommen werden. Es gilt zu hinterfragen, ob Gedankengänge in sich stimmig sind oder ob argumentative Brüche und Widersprüche vorliegen.

In der vorliegenden Arbeit muss reflektiert werden, inwiefern die philosophischen Meinungen Levinas' mit aktuellen Zielsetzungen und Denkstrukturen vereinbar sind. Zur Verdeutlichung: Levinas' inhaltliche Füllung des Anderen als transzendent, unendlich und nicht thematisierbar scheint mit den Vorstellungen der Integration von behinderten Menschen kaum vereinbar zu sein.

9. Einzelne Aussagen der bereits geleisteten Interpretation müssen immer wieder in den Gesamtzusammenhang gebracht werden und gleichzeitig dieser auf die ihn konstituierenden Einzelelemente hin überprüft werden.

Zur konkreten Umsetzung hermeneutischer Methoden und Verfahren in vorliegender Arbeit: Zuerst wurde ein allgemeines Grobziel formuliert, das sich übergreifend auf Fragen der gesellschaftlichen, schulischen und beruflichen Integration behinderter Menschen bezieht. Diese integrativen Prozesse, so die Intention des Grobziels, sollen durch ein verändertes Bewusstsein, dass wiederum Ausdruck anthropologischer Überlegungen ist, humanisiert werden.

Im Anschluss daran wurden die persönlichen Vorverständnisse (Verstehenshorizonte) bzgl. der Levinas'schen Philosophie schriftlich festgehalten. Diese waren zunächst begrenzt auf die Begriffe des Anderen, dessen Vorrang vor dem eigenen Selbst sowie auf das Schlagwort einer radikalen Ethik. An diese formulierten Vorverständnisse wurden kritische Fragen gestellt:

- Wie begründet sich der Vorrang des Anderen vor dem eigenen Selbst?
- Was zeichnet den Anderen aus, damit das Selbst den Vorrang ebendieses Anderen zu akzeptieren vermag?
- Wird die Frage der Akzeptanz des Vorrangs überhaupt gestellt oder diese philosophisch vorausgesetzt? Falls die Akzeptanz des Vorrangs des Anderen vorausgesetzt wird, wo liegt ihre philosophische Begründung?
- Baut Levinas' gesamte Philosophie auf einem einzigen Zentralbegriff auf oder kommen weitere Begrifflichkeiten hinzu, die Möglichkeiten zur mehrperspektivischen Interpretation eröffnen?
- Muss sich das Selbst nicht erst in eine Position der persönlichen Sicherheit und Souveränität begeben, aus der heraus sie dem Anderen einen kontrollierten Vorrang einzuräumen vermag?

Aus den persönlichen Vorverständnissen ergab sich, dass eine hermeneutische Differenz zwischen Interpret und Autor vorlag, die insbesondere aus der Radikalität der Levinas'schen Philosophie hervorzugehen schien. Zu Beginn warf Levinas mehr Fragen auf als seine Philosophie an möglichen Lösungen zu beinhalten schien. Aus den Vorverständnissen gingen hinsichtlich des Grobziels vorliegender Arbeit folgende Leitfragen hervor:

- Macht in einer Gesellschaft, die innerhalb sich permanent verändernder Sozialstrukturen eine scheinbare Aufwertung des egoistischen Individuums bewirkt und die Selbstbezogenheit des Individuums zur Folge hat, die Auseinandersetzung mit einer Philosophie und ihrer anschließenden Übertragung auf die Heilpädagogik Sinn, wenn sie offensichtlich gegen den Strom der Zeit läuft?
- Kann die Andersheit des Anderen als bereicherndes philosophisch-anthropologisches Moment der schulischen Integration erarbeitet werden?

- Kann in einer immer technologischer werdenden Berufswelt, deren primäres Ziel die ökonomische Gewinnmaximierung darstellt, die Andersheit des Anderen auch dann bestehen bleiben, wenn dieser Andere nur minimal zu den ökonomischen Erfolgskriterien beitragen kann? Ist die Humanisierung der beruflichen Integration behinderter Menschen unter dem ökonomischen Erfolgsdruck zu verwirklichen?

Um die Fragen des persönlichen Vorverständnisses beantworten zu können und um zu überprüfen, ob die gesetzten Zielstellungen mit Levinas angegangen werden können, wurden die recherchierten schriftlichen Materialien in der methodischen Form der konzentrischen Kreise bearbeitet. Zuerst wurden die Materialien hinsichtlich ihres Fachgebietes unterschieden und sortiert.

- Ins deutsche übersetzte Originalwerke von Emmanuel Levinas. Hierbei handelt es sich um das originär philosophische Fachgebiet.
- Sekundärliteratur zur Philosophie von Emmanuel Levinas. Hierunter fallen Einführungswerke in sein philosophisches Denken, Biographien über sein Leben und seine Person, spezielle Literatur (inkl. Aufsätze), die sich mit spezifischen Fragestellungen seiner Philosophie auseinandersetzen und sozialgeschichtliche Literatur.
- Heilpädagogische Literatur, die sich aus heilpädagogischem Blickwinkel mit seiner Philosophie beschäftigt.

Aufgrund des Umfangs der Literatur wurde sich dafür entschieden, vorliegende Arbeit auf Fragen der gesellschaftlichen und schulischen Integration behinderter Menschen zu reduzieren. Anschließend wurde die recherchierte heilpädagogische Literatur hinsichtlich der eigenen Fragestellungen zur gesellschaftlichen und schulischen Integration untersucht. Hier standen nicht die philosophischen Inhalte der Levinas'schen Philosophie im Zentrum der Betrachtung, sondern die bisher geleisteten Auseinandersetzungen der Heilpädagogik mit gesellschaftlichen und schulischen Themenstellungen unter Beachtung von Emmanuel Levinas.

In einem nächsten Schritt wurde mittels der Sekundärliteratur (Einführungswerke) versucht, die hermeneutische Differenz zwischen Interpret und Autor zu reduzieren. Aus dieser Reduktion erfolgte eine zunächst oberflächliche

Annäherung an Levinas' Philosophie. Primär galt es weiterhin die Frage nach der Berechtigung der eigenen Fragestellungen zu beantworten. Nachdem die persönlichen Vorverständnisse durch die Sekundärliteratur erweitert und anschließend – zunächst vorläufig – seine Philosophie als der Fragestellung angemessen bewertet wurde, erfolgte die Erarbeitung seiner philosophischen Texte. Dies stellt den Übergang von der Sekundär- in die originär philosophische Literatur dar. Dabei wurde nicht auf französische Originaltexte zurückgegriffen, sondern auf die existierenden deutschen Übersetzungen. Dies macht (siehe Punkt 3) eine Quellenprüfung notwendig. Dabei war festzustellen, dass die deutschen Übersetzungen weit verbreitet und gesichert vorliegen. Ein erstes Indiz dafür ist, dass die vorliegenden Übersetzungen (Grundlage vorliegender Arbeit) in den Inhaltsverzeichnissen der Sekundärliteratur, den Texten zu spezifisch philosophischen Fragestellungen und der heilpädagogischen Literatur vorzufinden sind. Als nächstes ist festzustellen, dass abweichende sprachliche Übersetzungen in den deutschen Ausführungen kenntlich gemacht und der Grund der abweichenden Übersetzung erläutert wurde. Bereits an dieser Stelle sei erwähnt, dass diese sprachlichen Abweichungen keinen Einfluss auf die inhaltlichen Interpretationen und Ausführungen vorliegender Arbeit besaßen. Um eine systematische Herangehensweise an die originär philosophische Literatur zu verwirklichen, wurde eine semantische Analyse durchgeführt. In dieser wurden zentrale Begriffe der Levinas'schen Philosophie theoretisch-philosophisch fundiert. Hiermit wurde eine weitere Reduzierung der hermeneutischen Differenz zwischen Interpret und Autor angestrebt. Infolge des gewählten annähernden Zugangs über Sekundärliteratur kam es zu einer quantitativen Erweiterung der zu analysierenden Begrifflichkeiten. Neben dem Zentralbegriff des Anderen stand darüber hinaus die Andersheit des Anderen, die Ontologie, die Verantwortung für den Anderen und die philosophische Figur des Dritten im Mittelpunkt. Levinas' philosophische Werke wurden dabei in der Reihenfolge ihrer Erscheinungen bearbeitet. Somit stand sein erstes großes Werk („Totalität und Unendlichkeit“) zuvorderst. Die aus der originär philosophischen Literatur hervorgegangenen Ergebnisse der Analysen wurden anschließend durch Sekundärliteratur, der Literatur zu spezifischen Fragestellungen und der heilpädagogischen Literatur (diese enthalten zumeist philosophische Fundierungen) überprüft, erweitert, ergänzt und ggf. korrigiert. In einer zweiten Analyse der zentralen Begriffe wurden

die neu gewonnenen Erkenntnisse in die erneute Auseinandersetzung mit der originär philosophischen Literatur eingebracht. Durch diese zirkulierende Bewegung zwischen philosophischer- und Sekundärliteratur sowie die kontinuierliche Überprüfung gewonnener Ergebnisse wurde die theoretisch-philosophische Fundierung erreicht und die hermeneutische Differenz weiter abgebaut.

Levinas' Philosophie ist nicht ohne die Beachtung seiner Biographie angemessen zu verstehen. Die von ihm erlebten existenziellen Erfahrungen (die Affäre um den jüdischen General Dreyfuss; sein Leben in verschiedenen Kulturen; der Nationalsozialismus; seine Kriegsgefangenschaft; der Tod seiner nächsten Angehörigen; fortschreitende Technologisierung breiter Gesellschaftsschichten) bilden die Grundlage seiner Philosophie. Durch das Heranziehen einer Biographie und die Auseinandersetzung mit sozialgeschichtlicher Literatur wurden die grundlegenden persönlichen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen der Levinas'schen Philosophie zu erfassen und diese in übergreifende Zusammenhänge einzubinden versucht. Zugleich wurde damit die theoretisch-philosophische Analyse der Zentralbegriffe fortgeführt.

Die bis dato geleisteten Arbeitsschritte führten zur weiteren Reduktion der hermeneutischen Differenz zwischen Interpret und Autor. In einer nächsten, immer noch primär inhaltlichen Auseinandersetzung mit der originär philosophischen Literatur, konnten bisher erarbeitete Erkenntnisse weiter vertieft werden. Hierbei wurden seine Werke im Ganzen bearbeitet, um inhaltlich über die zuvor geleistete semantischen Analysen hinausgehen zu können.

Hierbei konnten die Einordnungen einzelner Textpassagen in übergreifende Zusammenhänge bereits ebenso geleistet werden wie die Identifizierung dieser übergreifenden Zusammenhänge in einzelnen Passagen. Neben der originär philosophischen Literatur wurde erneut zusätzlich Sekundärliteratur verwendet, um Vertiefungen zu erreichen und mögliche Fehlinterpretationen zu vermeiden. Im Anschluss an die vertiefte inhaltliche Erarbeitung der Levinas'schen Philosophie wurde ein weiteres Mal die Fragestellungen (gesellschaftlich, schulisch) vorliegender Arbeit kritisch reflektiert. Im nächsten Arbeitsschritt galt es, die sprachlichen Mittel von Emmanuel Levinas zu untersuchen. Sprachliche Mittel können positiv oder negativ auf die Überzeugungskraft von Argumentationen

einwirken. Festzustellen ist, dass Levinas häufig einen metaphorischen Sprachstil verwendet und radikale Begrifflichkeiten anwendet (Besessenheit durch den Anderen; Geisel des Anderen), um seine inhaltlichen Argumentationen zu untermauern und ihre Aussagekraft zu radikalisieren.

Nach umfassender inhaltlicher und sprachlicher Erarbeitung wurde Levinas' Philosophie abschließend nach konkreten Inhalten analysiert, welche zur Beantwortung der Fragestellungen und damit zur Übertragung auf die Heilpädagogik geeignet erschienen. Die analysierten Inhalte (siehe die Kapitel zu gesellschaftlichen und schulischen Integration) wurden erneut über Sekundärliteratur gesichert, vertieft und kritisch überprüft. Ausschließlich der Fragestellung angemessene philosophische Gedankengänge sollten zur Anwendung gelangen. Nach den durchgeführten inhaltlichen und sprachlichen Analysen (grammatische und psychologische Interpretationen nach Schleiermacher) musste eine angemessene Darlegungsform der Inhalte gefunden werden. Einerseits galt es, das Ziel der Arbeit nicht aus den Augen zu verlieren, wodurch die Philosophie Levinas zwangsläufig in ihrer Mehrperspektivität und Komplexität reduziert wurde. Andererseits mussten die Ausführungen, die einer heilpädagogischen Fragestellung entsprangen, ausreichend philosophisch fundiert werden. Aus dem Fundus der ausgewählten und überprüften Gedankengänge wurden Zitate ausgewählt, die den Zugang zu Levinas' Philosophie über dessen eigene philosophische Ausführungen ermöglichen sollen. Es wurde darauf geachtet, dass Zitate möglichst selbsterklärend sind, sie durch zusätzliche Ausführungen vertieft werden können und größere Zusammenhänge seines Denkens deutlich machen. In gleichem Maße wurde auch auf Zitate aus verwendeter Sekundärliteratur zurückgegriffen, da diese in prägnanter und gut verständlicher Form die zentralen Inhalte der Levinas'schen Philosophie wiedergeben können. Eine grundlegende Einführung in Levinas' Philosophie (Kapitel 6) soll sowohl seine Philosophie als auch anschließende Übertragung auf die heilpädagogischen Fragestellungen nachvollziehbar und verständlich gestalten.

Kapitel 6: Emmanuel Levinas

6.1 Annäherung an die Philosophie von Levinas

Nachdem in den ersten Kapiteln die Notwendigkeit zur anthropologischen Begründung der Integration behinderter Menschen als Ausdruck eines geänderten sozialstaatlichen Verständnisses erarbeitet wurde, erfolgen im weiteren Verlauf die philosophische Darstellung, die Übertragung auf die heilpädagogische Fragestellung und die sich daraus ergebenden abschließenden Forderungen an die Heilpädagogik. Für diesen weiteren Verlauf der Arbeit sind vorab begriffliche Klärungen bzw. grundlegende inhaltliche Einführungen in die Philosophie Levinas' notwendig.

Zuerst wird dargestellt, was die Begrifflichkeiten Ethik und Anthropologie in vorliegender Arbeit bedeuten, um dadurch zu vermeiden, dass die Philosophie Levinas' per se undifferenziert mit den Begriffen Ethik und Anthropologie gleichgesetzt wird. Anschließend wird in Form eines Gesamtüberblicks in die Levinas'sche Philosophie eingeführt sowie abschließend sein philosophisches Verhältnis zum weiten erkenntnistheoretischen Verständnis der Hermeneutik reflektiert.

6.2 Zum Verständnis von Ethik und Anthropologie und: Ein erster Einblick in Levinas' Philosophie

Im dtv-Atlas zur Philosophie wird die Anthropologie als Grundproblem der Philosophie bezeichnet, deren Ziele sowohl die theoretische Selbstbestimmung des Menschen als auch seine Abgrenzung gegenüber der Natur sowie das praktische Handeln des Menschen in einer Gesellschaft und noch allgemeiner die Bestimmung des allgemein Menschlichen sind (vgl. dtv-Atlas Philosophie 2002, 13). Die anthropologische Grundfrage lautet: Was ist der Mensch? Dementsprechend ist die Anthropologie die Wissenschaft vom Menschen. Die Beantwortung der anthropologischen Grundfrage führt zu Menschenbildern, die mit Jakobs folgendermaßen aufgefasst werden:

„Das 'Menschenbild' einer Person oder Gruppe bezeichnet das Gesamtall ihrer expliziten oder impliziten Auffassungen über das, was den Menschen ausmacht bzw. ausmachen soll“ (Jakobs 1997, 21).

Weitergehend weist Jakobs darauf hin, dass Menschenbilder als Ausdruck der Beantwortung der anthropologischen Grundfrage in Abhängigkeit von historischen, gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Variablen große Unterschiede und Veränderungen aufweisen können. Für die Gegenwart unterscheidet er die naturwissenschaftliche Anthropologie von der Sozial- und Kulturanthropologie, diese wiederum von philosophischen und pädagogischen Anthropologien (vgl. Jakobs 1997, 21 ff.). Deutlich wird, dass die Beantwortung von dem, was der Mensch ist bzw. was er sein soll, von der Zugangsweise zur anthropologischen Grundfrage abhängt. Gegenwärtig sind es genau diese unterschiedlichen Zugangsweisen und die daraus resultierenden unterschiedlichen Ergebnisse in der Bestimmung des allgemein Menschlichen, auf Grund derer die Heilpädagogik gezwungen ist, sich an den anthropologischen Diskussionen zu beteiligen.

Ebenfalls im bereits angeführten dtv-Atlas Philosophie wird die Ethik als ein übergeordnetes Kriterium verstanden, das auf einer methodisch sicheren Basis, ohne den Einfluss äußerer Konventionen und Institutionen, die Frage nach dem Guten und damit die Frage nach Haltungen und Handlungen von Menschen in einer Gesellschaft bestimmen will (vgl. dtv-Atlas Philosophie 2002, 13). Pieper fragt nach dem Gegenstand der Ethik, der Art und Weise der Beschäftigung mit diesem Gegenstand und dem Ziel der Ethik. Zusammengefasst beantwortet sie die ersten beiden Fragen wie folgt: Ethik hat einen situations- und subjektunabhängigen Anspruch, die nach qualitativ übergeordneten Bewertungskriterien sucht und ihre gefundenen Aussagen als intersubjektiv nachweisbar und verbindlich ausweisen will. Schlagwortartig lassen sich die Ziele der Ethik folgendermaßen festhalten: Aufklärung der Praxis menschlichen Zusammenlebens, Einübung ethischer Begründungs- und Argumentationszusammenhänge und schließlich die Hinführung zu einem humanen menschlichen Zusammenleben (vgl. Pieper 2000, 11 f.).

Bei den Verfahren der ethischen Begründung, der Frage nach dem Beurteilungskriterium von gut und schlecht, lassen sich verschiedene Positionen

unterscheiden. Antor/Bleidick unterscheiden die Positionen der deontologischen, utilitaristischen und diskursethischen Methode (vgl. Antor/Bleidick 2000, 77 ff.). Pieper differenziert zwischen den beschreibenden (deskriptiven) und vorschreibenden (normativen) Methoden. Dabei sieht sie im Gegensatz zu Antor/Bleidick die Diskursethik nicht als eigenständiges Begründungsverfahren an, sondern ordnet diese in das Spektrum der normativen Verfahren ein (vgl. Pieper 2000, 234 ff.).

Die Entscheidung für ein leitendes Begründungskriterium zur Beantwortung der Frage nach gutem und schlechtem menschlichen Handeln kann zu sich stark unterscheidenden gesellschaftlichen Auswirkungen führen. Jedoch hängt ebendiese Entscheidung für ein ethisches Begründungskriterium von der Beantwortung der anthropologischen Grundfrage nach dem Wesen des Menschen ab. Die Anthropologie hat Einfluss auf die Ethik, wie umgekehrt die Ethik immer wieder auf anthropologisches Fragen einwirkt. An dieser Stelle gilt es Levinas einzuordnen. Seine dritte philosophische Entwicklungsstufe kann als der groß angelegte Versuch gelten, die Ethik als philosophische Lehre vom guten Handeln als erste Philosophie zu begründen (vgl. Strasser 1987, 239). Man kann Levinas in diesem Anliegen nur verstehen, wenn man seine Ausführungen über den Anderen und die Verantwortung für den Anderen als Ansatz zur Beantwortung der anthropologischen Grundfrage interpretiert. Zwei allgemein menschliche Elemente sind dann die Verantwortung für den Anderen und die Unbestimmbarkeit des Anderen. Deutlich wird bereits, dass die Frage nach dem Menschen bei Levinas auf den Anderen abzielt. Der Mensch ist kein selbst gesetztes Ich (Fichte) mehr und nicht in Abgrenzung vom Anderen oder in Abgrenzung von einer Kultur, Religion oder Volksgemeinschaft zu bestimmen.

Beantwortet man die Frage nach dem Menschen aus der Levinas'schen Perspektive, könnte man zu folgender Feststellung gelangen: Das allgemein Menschliche ist primär der Andere, der unmittelbar zu einer Vertiefung der zu oberflächlich gehaltenen Zielsetzung einer Bestimmung des allgemein Menschlichen führt. Darüber hinaus ist das allgemein Menschliche in der Nicht-Fassbarkeit ebendieses Allgemeinen zu suchen bzw. diese Suche als aussichtsloses Unterfangen abubrechen. Levinas könnte einer Lösung der Frage

nach dem allgemein Menschlichen nicht zustimmen, da im Rahmen des Ausdrucks „allgemein“ bereits ein symbolisch repräsentierender Wert enthalten ist. Nur wer die Unbestimmbarkeit des Anderen fernab aller umfassenden Allgemeinheiten akzeptieren und die Verantwortung für den Anderen diskontinuierlich (Levinas) immer wieder aufs Neue ertragen kann, ist in der Lage, sich der radikalen Ethik Levinas zu nähern. Die Radikalität des Ethischen liegt darin, dass sie ihre Begründung im Anderen hat und das, obwohl der Andere keine Kategorie bildet, die zur Entscheidung über gut und schlecht heranzuziehen wäre. Damit ist Levinas' Ethik dem Typus einer normativen Ethik zuzuordnen; zugleich liegt ihr Normativ in der anthropologischen Unbestimmbarkeit und damit zwangsläufig in der Bildlosigkeit vom Menschen (Bollnow), die ihren grundlegenden normativen Bezug im Anderen verwurzelt sieht.

Trotz der Unbestimmbarkeit des Menschen – als Jude hat es Levinas existenziell erfahren, wozu die Wesensbestimmung von Menschen durch Menschen führen kann –, sucht sein Denken nach einer Antwort auf die anthropologische Grundfrage. Der Mensch bedarf der Orientierung. Gerade die Inhumanität des 20. Jahrhunderts macht die Notwendigkeit des Suchens nach Orientierung deutlich. Es ist der ureigene Wunsch des Menschen, sich in seiner Individualität im chaotischen Ganzen orientieren und zu seiner Selbstidentität finden zu können. Anthropologie und Ethik im Sinne von Levinas können durch die ihnen gemeinsame Wiederaufwertung des Individuums das Gute in jeder zwischenmenschlichen Beziehung sichern, weil der Andere auf Grund seiner Unbestimmbarkeit nicht mehr aus gesellschaftlichen Sollens-Kategorien herausfallen kann, als auch das Gute jeder zwischenmenschlichen Beziehung am Anderen orientiert ist. Zugleich findet das Individuum am Anderen einen Bezugspunkt der eigenen Identitätsfindung. Das Individuum gelangt nicht in Abgrenzung zum Anderen zu Identität, sondern durch eine Forderung, die der Andere an das Individuum stellt.

Resümierend kann festgehalten werden: Im Anderen liegen Ansatzpunkte der anthropologischen Grundfrage, die nicht dogmatisch und endgültig sind, sondern das Denken und Suchen nach dem allgemein Menschlichen in kontinuierlicher Regung halten. Das radikal Ethische der Levinas'schen Philosophie ergibt sich daraus, dass ein Individuum dem allgemein Menschlichen, zu dem der Andere

durch sein Antlitz und in seiner Verwundbarkeit und Sterblichkeit herausfordert, entspricht, indem er in einer Haltung leiblicher Passivität für den Anderen ist. Die Ethik verliert damit ihren Anspruch der Subjektunabhängigkeit und nimmt in einer radikal zu nennenden Wendung ebendieses Subjekt, den Anderen, als Bezugskategorie menschlichen Handelns.

6.3 Grundlagen eines immer anders bleibenden Denkens: Ein zweiter Einblick in Levinas' Philosophie

Auf Grundlage der Levinas'schen Philosophie wird in vorliegender Arbeit angestrebt, sowohl das gesellschaftliche Bewusstsein gegenüber als auch den Prozess der schulischen Integration von behinderten Menschen zu humanisieren.

Damit auch der im Umgang mit Levinas unerfahrene Leser die durchzuführenden Übertragungsprozesse von der Philosophie auf die heilpädagogische Zielsetzung nachvollziehen kann, muss eine Darstellung des Gesamtwerkes vorangehen. Im Folgenden werden die Grundzüge und zentralen Inhalte des Levinas'schen Denkens dargelegt. Wer sich auf Levinas einlässt, wird mit einem Denken konfrontiert, das alle bis dato vorherrschenden Muster in Unordnung bringt und infrage stellt. In seiner Einführung in die Phänomenologie schreibt Waldenfels über Levinas:

„Mit Emmanuel Levinas (1906) kommt ein fremdartiger Ton in die französische Phänomenologie, der Ton eines unwiderruflichen Aufbruchs und Ausbruchs aus jeder Ordnung, sei sie ontologisch, geschichtlich oder beides in eins“ (Waldenfels 2001, 63-64).

Die philosophische Auseinandersetzung mit Levinas befindet sich in Deutschland in einem Anfangsstadium. Der Heilpädagogik ist er bekannt, aber sie hat es bisher versäumt, sein Denken auf unterschiedlichste heilpädagogische Fragestellungen und Themenfelder anzuwenden. Generell ist festzustellen, dass Levinas allzu häufig ausschließlich mit dem Schlagwort der radikalen Ethik in Verbindung gebracht wird. Dazu ist festzustellen, erstens: Levinas nur mit einer radikalen Ethik zu verbinden, würde sein philosophisches Gesamtwerk in nicht zu akzeptierender

Weise reduzieren. Zweitens: Seine radikale Ethik kann nicht isoliert betrachtet werden, vielmehr ist sie ein Zielpunkt (ob Levinas ihn wirklich zu erreichen wagte, ist ungewiss) einer vorherigen Auseinandersetzung mit dem Anderen. Anthropologie und Ethik sind bei ihm dialektisch verbunden. Zum dominierenden Schlagwort der radikalen Ethik schreibt Baumann in seinem Buch über die postmoderne Ethik:

„In einer dramatisch zu nennenden Umkehrung der Prinzipien moderner Ethik erteilt Levinas dem Anderen die Priorität, die einst unhinterfragt dem Selbst zugeschrieben wurde [...]“ (Baumann 1995, 131).

Wo liegt die Ursache dieser, den traditionellen westlich-abendländischen Philosophien widersprechenden Umkehrung? Der Ursprung ist in Levinas' persönlicher Biographie zu verorten. Als Jude wird er existenziell in die Geschichte menschlicher Inhumanität des 20. Jahrhunderts, vielleicht sogar in die Geschichte menschlicher Inhumanität schlechthin, verstrickt. Seine gesamte in Litauen lebende Familie wird Opfer der nationalsozialistischen Barbarei. Levinas selbst, der sich seit 1923 zum Studium in Frankreich und Deutschland aufhält, gerät 1940 in deutsche Kriegsgefangenschaft. Die Bedeutung des geschichtlichen Einflusses auf das Denken von Levinas gilt es sich als Leser immer wieder bewusst zu machen, um sein Denken gegen totalitäre Strukturen, gegen objektivierende ontologische Philosophien und für die Individualität und absolute Andersheit des Anderen nachvollziehen zu können.

Malka sieht in der 5-jährigen Kriegsgefangenschaft mit all ihren einschneidenden Erfahrungen den entscheidenden Grundstock der gesamten Levinas'schen Philosophie (vgl. Malka 2003, 90 ff.). Am eigenen Leibe hat Levinas erfahren, was es bedeutet, menschliche Individualität zu brechen. Er hat existenziell erfahren, was passiert, wenn Menschen kategorisiert und auf Grund der Kategorisierung bewertet werden. Er hat miterlebt, was es meint, dem Anderen in seiner Andersheit die Akzeptanz zu verweigern. Diese grundlegenden existenziellen und inhumanen Erfahrungen waren der Ausgangspunkt seiner philosophisch-anthropologischen Überlegungen zum Wesen des Menschen und seines

Versuchs, durch eine radikale Umkehr der Ethik eine neue Bedeutung zukommen zu lassen.

Mit Strasser sollen drei Phasen der philosophischen Entwicklung von Levinas aufgeführt und unterschieden werden (vgl. Strasser 1987, 220 ff.). Die erste Phase wird durch Strasser als Kritik Levinas' an der Ontologie charakterisiert, die insbesondere die Kritik gegen den ontologischen Grundbegriff des Seins zum Inhalt hat. Damit ist ein erster wesentlicher Bestimmungspunkt genannt: Die Kritik Levinas' an der Ontologie, die als Wissenschaft des Seins den Seienden primär über das Sein zu bestimmen versucht. Das Sein hat insbesondere durch Heideggers Kritik an der Metaphysik und der abendländischen Philosophie sowie Heideggers Forderung, das Sein ins Zentrum des Denkens zu stellen, eine philosophische Aufwertung erfahren. Levinas' philosophischer Kampf gegen das Sein kann als Kampf gegen unmenschliche Anonymität gelesen werden, in die Menschen hineingezogen werden, wenn man sich ihnen über das Sein anzunähern versucht. Das Sein birgt die Gefahr, den Seienden als Seienden zu negieren. Die Bezüge zu seiner Biographie werden im Kampf gegen die Ontologie deutlich.

Malka charakterisiert das zwiespältige Verhältnis Levinas' zu Heidegger: Einerseits Levinas' Bewunderung für Heideggers philosophisches Werk, insbesondere für „Sein und Zeit“, wenn auch Levinas immer eine kritische Distanz zur Philosophie Heideggers behält. Andererseits Levinas' Distanzierung vom Menschen Martin Heidegger auf Grund seiner Nähe zum Nationalsozialismus. Zwei Veröffentlichungen Levinas' zeigen in dieser Phase seine kritische philosophische Distanzierung von Heidegger und dessen Zentralbegriff des Seins. Im Jahre 1935 erschien in französischer Sprache das Essay (hier wird der Titel der späteren deutschen Übersetzung genannt) „Vom Entrinnen. Oder: Ausbruch aus dem Sein“ und 1947 als erster bedeutender Entwurf der eigenen Philosophie, hier ebenfalls in der deutschen Übersetzung genannt, „Vom Sein zum Seienden“ (vgl. Malka 2003, 153 ff.). Stegmaier sieht in Levinas' Deutung des Seins eine Grundlage seiner Philosophie. Das anonyme Sein, das nicht weiter negiert werden kann und das so unpersönlich ist wie das 'es' (es regnet), bildet die Grundlage seines Denkens (vgl. Stegmaier 2002, 76 f.).

Aber nicht nur in der Ontologie, auch im Strukturalismus sieht Levinas die Gefahr der Anonymisierung des Individuums. Die Fokussierung des Strukturalismus auf Strukturen und die Beziehungen der Strukturen zueinander, lässt das Individuum in seiner unauflöslichen Ganzheit in Bereiche des grausamen, anonymen Seins ohne Seienden zurück.

Die zweite Phase der philosophischen Entwicklung Levinas' kennzeichnet Strasser (vgl. Strasser 1987, 221 ff.) als Losung, in der die Metaphysik anstelle der Fundamentalontologie zu stehen habe. Levinas' weitergehende Kritik am Sein zielt neben seiner Anonymität darauf ab, dass die Ontologie keine Fragen der Transzendenz des Anderen und des Göttlichen zulässt. Damit ist nach Levinas das Sein als ein totalitäres Sein zu bewerten. Der Totalität des Seins stellt Levinas in dieser zweiten Phase die Transzendenz, die Unendlichkeit und das unendlich Anderssein des Anderen gegenüber. Die Trennung zwischen dem Subjekt und dem Anderen in der zwischenmenschlichen Beziehung wird in dieser Phase als Bedingung der Unendlichkeit von Bedeutung. Sie führt dazu, dass in der Begegnung weder das Sein als gemeinschaftlicher Bezugspunkt dienen kann noch die Vernunft als übergeordnete Kategorie das Sein und alles darauf Bezogene festzulegen vermag.

Für die zweite Phase ist Levinas' erstes großes und zugleich bekanntestes Werk, „Totalität und Unendlichkeit“, herauszuheben. In diesem richtet sich sein Philosophieren gegen jegliche Form totalitären Denkens, Planens und Handelns, denn Totalität kennzeichnet und ordnet den Einzelnen an seinen Leistungen für das gesellschaftliche Ganze. Unendlichkeit als Gegenpart zur Totalität meint hingegen, den Anderen als ein Individuum anzunehmen, das jeder Idee, Vorstellung, Kategorie und Thema, die man von ihm zu besitzen glauben kann, überschreitet (vgl. Waldenfels 2001, 64).

In der dritten Phase nimmt Levinas seine Kritikpunkte gegen die Anonymität des Seins wieder auf, versucht den Anderen als anders-als-sein noch deutlicher zu charakterisieren und zieht aus dem unauflöslichen Anders-als-sein radikale ethische Konsequenzen. Die dritte Phase setzt im Sinne von Levinas die Ethik als erste Philosophie (vgl. Strasser 1987, 222). Voraussetzung dafür ist erneut die

vorangehende Trennung, die Überwindung jeglicher Gemeinsamkeit mit dem Anderen, die alles Ethische erst bedingt und das Unmittelbare in der zwischenmenschlichen Beziehung zum Anderen zum Vorschein bringt. Das Unmittelbare, das in der Trennung geschehene Ethische, ist die Verantwortung für den Anderen. Waldenfels fasst die dritte Phase, in die Levinas' zweites großes Werk, „Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht“, fällt, zusammen:

„Jede Form von Ontologie, die das Seiende aus einer Einheit heraus denkt, setzt Levinas eine Metaphysik entgegen, die bis in den göttlichen Schöpfungsakt hinein dem Sein selbst Pluralität und Alterität, Trennung und Distanz zuschreibt. Diese Metaphysik ist zugleich eine Ethik, weil die radikale Andersheit nirgends anders zu fassen ist als in dem Anspruch, den ich als Lehre und Gebet vernehme, indem ich auf ihn antworte – auch die Ablehnung wäre ein Antwort“ (Waldenfels 2001, 65).

In seinem zweiten großen Werk versucht Levinas die Kritik an seinem ersten Werk zu überwinden. An „Totalität und Unendlichkeit“ wurde bemängelt, dass Levinas' Kritik an der Ontologie und am Sein durch eine ontologische Sprache geschehe. Es hieß, Levinas verwende genau die Elemente seiner Kritik, um seine eigenen philosophischen Ziele verwirklichen zu können. Stegmaier fasst das Wesentliche, das Ethische infolge der Überwindung des Selbstbezugs durch den Anderen und die Verantwortung des Selbst für den Anderen prägnant zusammen:

„Es (gemeint ist das ethische; Anm. d. Verfassers) unterbricht die Sorge um sich selbst, öffnet für die Belange eines anderen und ruft die Verantwortung für ihn wach“ (Stegmaier 2002, 15).

„Sein Leid (gemeint ist der begegnende Andere; Anm. d. Verf.) lässt mir keine Wahl. Und nur wenn ich keine Wahl habe, nur wenn ich mir das Ethische nicht vorbehalte, mich nicht für oder gegen es entscheide, ist es das Ethische“ (Stegmaier 2002, 15).

Der Andere, der infolge seiner Transzendenz nicht über rationale Kriterien, nicht über eine alles verfügende Vernunft und somit nicht über das Sein an sich zu bestimmen ist, fordert in der unmittelbaren Begegnung Verantwortung für ihn ein. Vom Anderen geht ein Anruf aus. Das Bedeutende dieser sich nicht zu

entziehenden Verantwortung für den Anderen liegt darin, dass sie die Vorbedingung jeglicher zwischenmenschlicher Sozialität und Solidarität darstellt (vgl. Strasser 1987, 245). Die soziale Beziehung ist nach Levinas die Konstruktion der Welt.

In den Ausführungen über die dritte Phase der Levinas'schen Philosophie ist die Bedeutung zwischenmenschlicher Begegnung zum Vorschein gekommen, die Assoziationen zur Ich-Du-Philosophie von Buber, die bekanntermaßen zu wertvollen anthropologisch-heilpädagogischen Fundierungen führte, hervorrufen mag. Jedoch ist festzuhalten:

„Levinas' Humanismus darf nicht mit der von Martin Buber (oder Gabriel Marcel) vertretenen Ich-Du-Philosophie verwechselt werden. Bereits in seiner frühen Schrift *Le temps et l'autre* (1948) (kursive Schreibweise im Original, Anm. d. Verfasser) wandte sich Levinas mit einem Doppelargument gegen die Reziprozitätsannahme der Ich-Du-Philosophie“ (Taureck 2002, 37).

Dieser auf Buber und Marcel zurückgehenden Ich-Du-Philosophie widersetzte sich Levinas, indem er einerseits kritisiert, die Ich-Du-Philosophie unterschätze die Bedeutung der Trennung in der zwischenmenschlichen Beziehung, und andererseits reklamiert, dass die Beziehung an sich, in der zwischenmenschlichen Beziehung, nicht thematisiert werde und damit insgesamt als Philosophie in der Ontologie verhaftet bleibe (vgl. Taureck 2002, 36 ff.).

„Damit zeigt sich eine deutliche Distanz gegenüber einer Dialogphilosophie in der Art von Martin Buber, die sich immer noch in der Zirkularität von Ich und Du verfängt“ (Waldenfels 2001, 66).

Durch die Trennung ist der Andere außerhalb jeder Zirkularität zu denken. Der Andere ist eine Vergangenheit, die niemals in der Gegenwart repräsentiert und damit niemals in eine Zirkularität von Ich-Du zu integrieren ist.

Insgesamt kann Levinas' Philosophie neben ihren ethischen, religiösen und kulturellen Inhalten auch als eine radikale Identitätsphilosophie gelesen werden. Die Identität des Subjekts erfolgt dabei weder durch eine Abgrenzung vom

Anderen noch durch die Annahme des Anderen als einem Alter Ego, ebenfalls nicht durch den Weg eines monadischen Selbst gegenüber dem Anderen, sondern ausschließlich in umgekehrter Richtung vom Anderen ausgehend das Selbst erreichend.

Taureck fasst Kritik und Zustimmung an Levinas' Philosophie aus dem Lager des Idealismus und des Poststrukturalismus zusammen. So beschreibt er Rinauts Kritik an Levinas, wonach in der Autonomie des Subjekts eine grundlegende Offenheit zum Anderen bereits enthalten sei und die Verantwortung für den Anderen aus der Immanenz des Selbst hervorgehen könne. Ricoeur fragt kritisch nach, was neben der Andersheit des Anderen mit der Andersheit des Selbst sei und von wem die Auferlegung zur Verantwortung letztlich ausginge (vgl. Taureck 2002, 91 ff.). Derrida kritisiert, dass Levinas' Unterfangen, den Anderen jenseits des Seins als Unendliches zu denken, an der Sprache scheitern müsse, denn diese müsse zwangsläufig vom Sein ausgehen und hebe den Anderen in seiner Unendlichkeit sprachlich auf. Levinas Philosophie sei nur als das Paradox einer Philosophie ohne Sprache zu verwirklichen. Zugleich verteidigt Derrida den Husserl'schen Begriff der Konstitution, der nicht das Gegenteil der Levinas'schen Begegnung sei, sondern das Menschsein erst ermögliche und in der Konstitution zugleich die Andersheit des Anderen stets enthalten sei.

All diese Widersprüche und schwer zu denkenden Radikalitäten werden in den folgenden Ausführungen mitschwingen und zum Tragen kommen. Sie sollen auffordern zum Mit- und Weiterdenken. Sie laden ein zur kritischen Argumentation und zum Widerspruch. Sie bieten eine Möglichkeit, die gesellschaftliche und schulische Integration behinderter Menschen philosophisch-anthropologisch fundiert neu zu denken.

6.4 Die Philosophie Levinas: Phänomenologisch oder hermeneutisch?

In Kapitel 5 wurde die wissenschaftliche Vorgehensweise vorliegender Arbeit dargestellt. Aufgezeigt wurde, wie wissenschaftliche Erkenntnis in vorliegendem Kontext angestrebt wird. Dabei wurde die Hermeneutik als zur Anwendung gelangte Erkenntnistheorie präsentiert. Unterschieden wurden ein enges und ein

weites hermeneutisches Verständnis. Während Hermeneutik im engen Sinne – hier fundiert durch die Theorie Schleiermachers – Textanalyse und Textverstehen in den Mittelpunkt stellt, bezieht sich das weite Verständnis von Hermeneutik auf alle Formen menschlicher Ausdrucksweisen.

Es stellt sich die Frage, welcher Erkenntnistheorie Emmanuel Levinas zuzuordnen ist. Kann er in den erkenntnistheoretischen Bereich der Hermeneutik eingeordnet werden, der es im allgemeinen Sinne um die Frage des Verstehens geht, oder ist er einer phänomenologischen Erkenntnistheorie zuzurechnen? Mit den nachfolgenden Ausführungen werden zwei Ziele verfolgt:

- Zum einen soll aufgezeigt werden, wo sich Levinas von Leitideen der Phänomenologie differenziert, um anschließend zu belegen, an welchen Punkten Übereinstimmungen zwischen Levinas und der Phänomenologie existieren.
- Zum anderen wird die Philosophie Levinas' in ein Verhältnis zur hermeneutischen Erkenntnistheorie gesetzt. Dabei werden Abgrenzungen aufgezeigt. Zugleich wird mittels Levinas versucht, eine ethische Dimension in die Hermeneutik als Theorie des Verstehens einzubringen.

Die zwei gemachten Zielformulierungen nehmen die Antwort auf obige Frage nach Levinas' erkenntnistheoretischem Standort in Ansätzen vorweg. Seine Philosophie ist, auch wenn Differenzen und Abgrenzungen vorliegen, als phänomenologisch zu kennzeichnen. Grundsätzliche und tragende Elemente einer phänomenologischen Philosophie sind bei Levinas zu finden. Jedoch mögen die auszumachenden Differenzen die Bezeichnung eines gemäßigten phänomenologischen Philosophierens rechtfertigen. Nachfolgend werden zuerst Abgrenzungen und anschließend Überschneidungen zur Phänomenologie dargelegt. Anschließend werden auf Basis von Levinas Anmerkungen zur Hermeneutik als Erkenntnistheorie vorgenommen. Der Schwerpunkt dieser Anmerkungen kreist um den Anspruch der Hermeneutik eine verstehende Wissenschaft zu sein und beleuchtet aus Sicht von Levinas die Grenzen des Verstehens, insbesondere die Grenzen des Verstehens in der zwischenmenschlichen Beziehung. Zum Abschluss des Kapitels werden

phänomenologische Erkenntnisbezüge genannt, die im Rahmen der später folgenden Zusammenführung von Philosophie und Heilpädagogik strukturierend wirken sollen.

Bevor der Frage nach der erkenntnistheoretischen Zuordnung von Levinas vertieft nachgegangen wird, wird zuvor dessen grundsätzliches Unbehagen in Bezug auf die Erkenntnis an sich erläutert. Der Begriff und der Prozess des Erkennens besitzt nach Levinas eine lange philosophische Tradition und meint, das jeweils Seiende in und vor einem Horizont zur Geltung kommen zu lassen, es im Lichte ebendieses Horizontes anzugreifen, es ordnen und systematisieren zu wollen, um es anschließend auf einen Begriff zu bringen. Die Geschichte der Philosophie, insbesondere der abendländischen Philosophie, wird von Levinas in diesem Sinne als Philosophie der Erkenntnis kritisiert. Eine Philosophie, die alles Fremde und Unbekannte in vertraute Ordnungen zu integrieren versucht. Eine Philosophie, in der das autonome, selbstbestimmte und vernünftige Subjekt in einem synthetisierenden, gewalttätigen und totalisierenden Akt scheinbar alles in eine Ordnung und auf einen Begriff zu bringen vermag. Was aber, so die kritische Frage Levinas' an die nach Erkenntnis strebenden Wissenschaften, geschieht in der zwischenmenschlichen Beziehung mit der Andersheit des Anderen? Wie ist Sozialität zu denken, wenn das Bestreben nach Erkenntnis dominiert? Geht die Erkenntnis dem zwischenmenschlichen Bezug voraus? In ihrer Auseinandersetzung mit Levinas fragt Staudigl mit Blick auf seine Philosophie:

„Sollte es aber keinen anderen Zugang zum Sein, keine andere Weise, dem Leben zu begegnen geben als Wissen und Erkenntnis?“ (Staudigl 2000, 36)

Es geht um das Verhältnis von Erkenntnis und zwischenmenschlichem Bezug. Existiert im zwischenmenschlichen Bezug eine, der Erkenntnis vorausgehende Ebene? Sind zwischenmenschlicher Bezug und Erkenntnis überhaupt in einem Zusammenhang zu denken? Staudigl gelangt bei der Frage nach den Verhältnisrelationen zwischen der Erkenntnis und dem zwischenmenschlichem Bezug zu folgendem Ergebnis:

„Für Levinas ist Erkenntnis eine Ordnung, die unmöglich zum Anderen führen kann, den man gerade nicht verselbigen, begreifen, identifizieren kann, zumindest nicht, wenn man ihm gerecht werden, ihn nicht einfach vereinnahmen möchte“ (Staudigl 2000, 36).

„Das, was die Erkenntnis den Menschen nicht zu geben vermag, ist für Levinas die zwischenmenschliche Beziehung, die Begegnung mit dem Anderen, in der die Chance der Transzendenz liegt, die Chance aus sich selbst herauszutreten, Immanenz und Selbstbezüglichkeit zu sprengen“ (Staudigl 2000, 37).

Die zwischenmenschliche Beziehung ist nach Levinas nicht im Rahmen der Erkenntnis zu verorten. Sie entzieht sich allen Versuchen des Erkennens, Begreifens und Kategorisierens, geht diesen Prozessen in ihrer ethischen Fundierung voraus. Hier wird deutlich, was bereits im Gesamtüberblick zu Levinas' Philosophie festgehalten wurde. Die Ethik als erste Philosophie geht der Ontologie voraus. Bevor Erkenntnisprozesse zur Anwendung gelangen existiert in der zwischenmenschlichen Beziehung eine ethische Dimension, die aus der Anrufung des Anderen und der eigenen Sinnlichkeit hervorgeht. Die Sinnlichkeit, die um die eigene Verletzlichkeit weiß und den Anderen in seiner Verletzlichkeit wahrzunehmen vermag.

An diesem Punkt der generellen Erkenntnis greift Levinas die Phänomenologie Husserls an, der er vorwirft, „[...] unter der Idee des *Horizontes* [...]“ (Levinas 2003, 53) zu stehen und damit in der zwischenmenschlichen Beziehung die ontologische Ebene nicht überwinden zu können und schließlich die Andersheit des Anderen in totalitäre Strukturen zu integrieren. Dieses generelle Unbehagen Levinas' gegenüber allen Wissenschaften und Methoden die den Anspruch der Erkenntnisgewinnung besitzen, gilt es im weiteren Verlauf der Ausführungen mitzudenken. Demnach kann Levinas nicht unkritisch mit dem Begriff Erkenntnis in Verbindung gebracht werden und seine Zuordnung hinsichtlich einer erkenntnistheoretischen Richtung kann ausschließlich im Kontext seiner kritischen Positionierung gegenüber der Erkenntnis geschehen. Fragt man abschließend nach den Wurzeln seiner Skepsis gegen Erkenntnisbestrebungen, deren einer Gegenstand der Mensch sein kann, gelangt man erneut zu Levinas' biographischen Bezügen, die als Grundlage seiner ganzen Philosophie zu gelten

haben. Als europäischer Jude hat er existenziell erfahren, welche Wirkungen auch pseudowissenschaftliche Erkenntnisse haben können, die sich dem Menschen im Lichte eines Horizontes annähern, ihn kategorisieren, begrifflich fassbar machen und schließlich handlungsleitend wirken (vgl. Malka 2003, 77 ff.; Stegmaier 2002, 25 ff.). Damit ist das Seiende, speziell der im zwischenmenschlichen Bezug begegnende Andere, in seiner Andersheit bedroht (vgl. Levinas 2003, 52 f.).

6.5 Levinas und die Phänomenologie

Levinas' kritische Distanz zu jeder scheinbaren Art der Erkenntnis, im Besonderen die Erkenntnis über das Wesen des Menschen, über das, was den Menschen ausmacht, behält er auch gegenüber der Phänomenologie bei. Sein Studium an der Universität Straßburg führte ihn erstmalig in Kontakt mit der aufstrebenden Phänomenologie, die er 1928 in Freiburg im Breisgau in Husserls' Vorlesungen vertiefte. Dort lernte der junge Levinas neben Edmund Husserl auch Martin Heidegger und dessen epochales Werk „*Sein und Zeit*“ kennen (zum Verhältnis von Levinas zu Heidegger vgl. Malka 2003, 153-162).

„Beide wurden zu Levinas' stärksten philosophischen Erfahrungen. Husserls Phänomenologie und Heideggers *Sein und Zeit* (kursiv im Original; Anm. d. Verfasser) blieben ständige Bezugs- und Angriffspunkte seines Philosophierens“ (Stegmaier 2002, 30).

Levinas ist aus der Phänomenologie hervorgegangen. Er hat aufgrund seines Werdegangs phänomenologische Wurzeln. Dieser bedarf er, um sein eigenes philosophisches Profil zu schärfen.

„Levinas distanziert sich in mancherlei Hinsicht von gewissen Leitideen der klassischen Phänomenologie, etwas der Husserls“ (Strasser 1987, 256).

„Im Gegenteil – Levinas tritt – selbst von der Phänomenologie herkommend (er war Schüler Husserls und Heideggers) – als einer ihrer massivsten Kritiker auf“ (Lippitz 1993, 275).

Die exakten Differenzierungen in den Philosophien von Husserl, Heidegger und Levinas können nicht Gegenstand vorliegender heilpädagogischer Arbeit sein. Anhand zweier phänomenologischer Leitideen – der Intentionalität und dem Gegenstand – wird Levinas' Abgrenzung exemplarisch aufgezeigt (siehe 6.5.1 und 6.5.2), anschließend die Überschneidungen erarbeitet (siehe 6.5.3).

6.5.1 Levinas und die Intentionalität

Gegen den phänomenologischen Begriff der Intentionalität hat Levinas von Beginn an philosophiert (vgl. Taureck 2002, 46 ff.).

„Intentionalität bedeutet im allgemeinsten Verständnis, dass psychische Vorgänge auf Sachverhalte gerichtet sind. Besteht Wahrnehmung, so ist sie auf Wahrgenommenes gerichtet. Besteht Denken, so ist sie auf Gedachtes gerichtet. Besteht Begierde, so ist sie auf Begehrtes gerichtet. Jede seelische Aktivität besitzt ein gegenüber. Bewusstsein ist immer Bewusstsein von etwas“ (Taureck 2002, 46).

Levinas verneint den unmittelbaren Zusammenhang des Bezugs wie er in der Intentionalität enthalten ist und in der phänomenologischen Noesis-Noema Struktur zum Ausdruck kommt. Die Struktur der Intentionalität sieht Levinas insbesondere in der zwischenmenschlichen Beziehung scheitern. In seinem Werk „Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie“ versucht er gleich zu Beginn die beschreibende phänomenologische Ebene zu überwinden und zu einer transzendenten Existenz zu gelangen, die außerhalb denkender und konstituierender Akte anzusiedeln ist (vgl. Levinas 1999, 53-80). In der Verbindung von Denken und Existieren verortet Levinas die Unmöglichkeit der Phänomenologie, ein außerhalb ihres intentionalen Identifizierungsprozesse anzuerkennen.

In der zwischenmenschlichen Beziehung, in der Begegnung mit einem Anderen, gelangt die Intentionalitätsstruktur an Grenzen ihrer Wirkungsmöglichkeiten. Nach Levinas scheitert die Intentionalität des transzendentalen Subjekts der Husserl'schen Prägung an der Transzendenz und der Unendlichkeit des

begegnenden Anderen. Demnach kann keine Adäquation, keine Übereinstimmung zwischen dem Selbst und dem Anderem erzielt werden. Der Andere überschreitet jede Vorstellung, die ein Selbst von ihm besitzen kann.

„Das aber bedeutet, dass das Entsprechungsverhältnis der Intentionalität, wonach jede Noesis ein Noema besitzt, bei der Unendlichkeitsvorstellung nicht mehr funktioniert“ (Taureck 2002, 57).

Der phänomenologische Begriff der Intentionalität beinhaltet eine Subjekt-Objekt Trennung. Durch seine Intentionalität konstituiert das Subjekt das wahrgenommene Objekt. Das Objekt ist Folge der Konstitution des Subjekts und entspricht den konstituierenden Vorstellungen. Gegen ebensolche Konstitutionen wendet sich Levinas mit der Exteriorität und der Unendlichkeit des Anderen. Der Andere steht außerhalb des Machtbereichs des Subjekts und entgeht jeder Form der Konstitution. Stattdessen wirkt das Andere konstituierend auf das Subjekt, denn dieses erwacht erst durch die Nähe des Anderen. Es wird deutlich, dass Levinas in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen eine Möglichkeit schaffen will, die Inadäquation, die Nichtübereinstimmung von Denken und Gedachtem, von Wahrnehmung und Wahrgenommenen, zu ermöglichen und die Konstitution von einem transzendentalen Anderem auf das Selbe hin zu denken. Hierbei geht es um eine asymmetrische intentionale Beziehung, in der die Inadäquation von Intention und Intendiertem als positive Auszeichnung angezeigt wird. Diese Möglichkeit der Inadäquation zwischenmenschlicher Beziehungen will Levinas in die Phänomenologie einbringen und versucht dies durch die Ansätze eines Jenseits des Seins, einer Transzendenz und einer Unendlichkeit des Anderen zu realisieren. Es ist das Programm einer Ethik als erste Philosophie anstelle der Ontologie. Diese Neuausrichtung der Ethik will Levinas durch den Anderen fundieren und verwirklichen (vgl. Taureck 2002, 59).

„Diese neue Bedeutung von >>Ethik<< zeigt zugleich, dass die Immanenz der intentionalen Entsprechung von Noesis und Noema überschritten werden muss: Der Andere bleibt außerhalb einer monadisch gedachten Subjektivität, die sich fremde Subjektivität nur in Analogie zur Eigensphäre vorstellen kann“ (Taureck 2002, 59).

6.5.2 Levinas und die Gegenständlichkeit

Levinas Kritik an der phänomenologischen Methode der Gegenstandsbeschreibung enthält Elemente, die bereits in den obigen Ausführungen zu seiner Abkehr vom Intentionalitätsverhältnis enthalten sind. In der Phänomenologie, die Wissenschaft und Methode zugleich ist, wird ein Gegenstand intentional angestrebt. Er wird wahrgenommen, untersucht, analysiert und geprüft. Die Beschreibung des Gegenstandes soll möglichst frei sein von Vorurteilen, von existierenden Meinungen und theoretischem Wissen. „Zurück zu den Sachen selbst“ lautet die bekannte phänomenologische Formel. Gegen diese Beschreibung der Phänomene wendet Levinas kritisch ein, die Phänomenologie strebe lediglich danach, „[...] die Ordnung der Phänomene zu beschreiben, Sie treibe nie über die Phänomene hinaus“ (Levinas 1999, 54). Ein Denken, das sich jenseits des Seins bewege, jenseits von dem, was außerhalb der phänomenologischen Methode liege, sei für Phänomenologen nicht vorstellbar.

„Über das ‘Zurück zu den Sachen selbst’ hinaus ist die Phänomenologie die Weigerung, sich jemals von ihnen zu lösen. Nicht nur ‘zu den Sachen selbst’, sondern auch ‘nie von den Sachen weg’“(Levinas 1999, 55).

„Die unbeteiligte Betrachtung des Gegenstandes – die die Phänomenologie indes gefördert zu haben scheint – entlarvt sie als Abstraktion, als partielle Betrachtung des Seins, als ein Vergessen ihrer Wahrheit, wie wir in modernen Termini sagen könnten. Auf das Objekt abzielen, es sich vorstellen, heißt schon das Sein seiner Wahrheit vergessen“ (Levinas 1998, 87).

Die Phänomenologie ist auf das Sein bezogen, sie kann das beschreiben was dem Sein angehört, was ist. Über das Sein, über die Beschreibung dessen was ist, kommt sie nicht hinaus. In dieser Beschreibung ordnet die Phänomenologie die Gegenstände im Kontext ihres Horizontes ein und führt sie auch sich selbst zurück (vgl. Levinas 1998, 53-102). Unzureichend bedacht bleiben in der phänomenologischen Methode Transzendenz und Unendlichkeit, die nicht von einem Subjekt konstituiert werden, sondern über die konstituierenden Möglichkeiten des Subjekts hinausgehen. Hinsichtlich zwischenmenschlicher Beziehungen meint dies:

„Der phänomenologische Blick ist deshalb nicht offen genug, um dem Anderen als Anderen, als mir nicht Vergleichbarem, begegnen zu können“ (Lippitz 1993, 275).

Der Andere erscheint vor einem Horizont und eingeordnet in einen Kontext. Das Selbst transzendiert sich und reduziert den Anderen / das Andere zum Objekt phänomenologischer Betrachtung. Mit Levinas ist die Transzendenz des Anderen, sowohl als Mensch als auch als Gegenstand anzustreben, um Andersheit als Ausdruck des So-Seins belassen zu können.

6.5.3 Levinas Überschneidungen mit der Phänomenologie

Nach den skizzierten Unterschieden werden nachfolgend sechs inhaltliche Überschneidungen der Philosophie Levinas mit phänomenologisch-philosophischem Gedankengut dargelegt (vgl. zusammengefasst Strasser 1987, 254 ff.).

- Levinas Philosophie ist, trotz gradueller Differenzierungen zu Husserl, Heidegger und Scheler, als eine Subjektphilosophie zu kennzeichnen. „Das Anliegen von Levinas, ein Vielheit von geistigen Subjekten philosophisch zu begründen, stimmt mit einer Tendenz überein, die bei zahlreichen maßgebenden phänomenologischen Denkern angetroffen wird“ (Strasser 1987, 260). Lippitz bezeichnet Levinas Philosophie als eine Subjektphilosophie, die ihren Ausgang von der Transzendenz des Anderen nimmt, die Selbstimmanenz eines egologischen Subjekts angreift und den Anderen in seiner Transzendenz bestehen lässt (vgl. Lippitz 1993, 276-277).
- In der Phänomenologie Husserls wird die Trennung der Individuen über die Zeitlichkeit begründet. Die Lebenszeit eines Individuums macht seine Individualität aus und ist nicht als bloßer Teil einer umfassenden Zeit zu kennzeichnen. Die Trennung der Individuen erfolgt durch ihre je eigene Zeitlichkeit. Die Trennung der Individuen, die Eigenständigkeit des Selbst, ist für Levinas eine wesentliche Bedingung dafür, die Verantwortung für den Anderen aufnehmen zu können (vgl. Stegmaier 2002, 70-85). „Für die Ethik konstitutiv ist die absolute Trennung zwischen mir und dem Anderen“

Lippitz 1993, 276). Nach Staudigl ist die Trennung der Individuen die hinlänglich notwendige Voraussetzung, die Transzendenz des Anderen zu wahren und als Selbst in der Begegnung mit der Andersheit des Anderen standzuhalten (vgl. Staudigl 2000, 50 f.). Angesichts des eigenen Todes wird der Mensch unweigerlich mit seiner Endlichkeit konfrontiert. Der Tod, als eine nicht zu bestimmende, radikale Andersheit fernab aller apriorischen Erfahrungswerte, ermöglicht dem Menschen die Zeitlichkeit. Der Tod ist mehr als ein biologisches Ende. Er ist ein Zeitaufschub, der zugleich Umschlagplatz zu einer Ethik ist, der es um den Anderen geht: „Der Zeitaufschub erlaubt und ermöglicht die Begegnung mit dem Anderen, das Nützen und Leben des Augenblicks für die Beziehung, die über die Konzentration auf das eigene Ich, das eigene Leben und den eigenen Tod hinausgeht“ (Staudigl 2000, 66).

- Levinas groß angelegter Versuch einer Neubestimmung der Ethik, die in ihrem Denken radikal von einem nicht zu thematisierendem, transzendtem Anderem ausgeht, dem Selbst die Verpflichtung zur Verantwortung für den Anderen auferlegt, markiert ebenfalls eine Überschneidung mit phänomenologischen Grundideen. „Die Sorge um eine *Neubegründung* (kursiv im Original; Anm. d. Verfasser.) der Ethik darf gleichfalls als ein Anliegen betrachtet werden, dass zahlreichen Phänomenologen am Herzen lag“ (Strasser 1987, 260). Ethik als erste Philosophie strebt die Aufwertung des Menschlichen an und versucht, eine Rehabilitation des Menschen und des Menschlichen in der zwischenmenschlichen Beziehung gegen ontologische Erkenntnisstrukturen durchzusetzen.
- Levinas bleibt mit seinem philosophischen Denken nicht an der Oberfläche stehen. In vielen Bereichen gelangen seine Analysen in philosophische Tiefen. Nicht nur die phänomenologische Situation des von Angesicht-zu-Angesicht, die Nacktheit des Gesichtes und die Verletzlichkeit des Anderen, sondern auch seine Beschreibungen des Todes und seine Ausführungen über das Generationenverhältnis von Vater und Kind sind Beispiele exakter, tief greifender Beschreibungen. „Seine Bemühungen, zu den >>Quellen<< durchzudringen, dürfen gleichfalls als typisch phänomenologisch betrachtet werden“ (Strasser 1987, 261).

- Auch die Radikalität mit der Levinas seine Forderungen nach einer Neubegründung und Neupositionierung der Ethik erhebt und gegen traditionelle ontologische Denkstrukturen philosophiert, weist einen Bezugspunkt zur Phänomenologie und zu seinem Lehrer Edmund Husserl auf. „Auch diesen Zug hat er mit Husserl gemein. Husserl zögert nicht, Forderungen zu stellen, die mit den Neigungen des >>gesunden Menschenverstandes<< in Widerspruch stehen“ (Strasser 1987, 262). Eine solche Radikalität in der Philosophie Levinas stellt beispielsweise die Figur des transzendenten Anderen dar, dessen Bedeutung von Levinas mit herausfordernden Begrifflichkeiten (das Selbst als Geisel des Anderen; Besessenheit des Selbst durch den Anderen) erarbeitet wird.
- Grundlagen seiner Philosophie bilden die fundamentalen Erfahrungen die Levinas machte, zum Teil passiv erfahren musste. Die existenziellen Erfahrungen des Krieges (Leid, Tod, Zerstörung, Verlust der Heimat), seine Gefangenschaft in einem deutschen Lager für israelische Kriegsgefangene (vgl. Malka 2003, 77-94) und der Tod seiner ganzen litauischen Familie. Auch weniger eindrückliche Einflussfaktoren haben sein philosophieren geprägt: Das Leben in der jüdischen, der russischen (vor Beginn des ersten Weltkrieges floh die Familie in die Ukraine), der französischen und der deutschen Kultur und beispielsweise die prägende Erfahrung von Humanität, die Levinas in Frankreich im Zusammenhang mit der Affäre um den jüdischen General Dreyfus erfahren hat. Die Gestaltung und Ausdifferenzierung seiner Philosophie auf Grundlage eigener Erfahrungen ist ein typisch phänomenologisches (vgl. Strasser 1987, 262) Merkmal.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: In einer zentralen Leitidee der Phänomenologie – der Intentionalität in Form der Noesis-Noema Struktur – grenzt sich Levinas von phänomenologischem Gedankengut ab. In anderen Bereichen – die Prägung seiner Subjektphilosophie – differenziert er sich graduell von phänomenologischen Annahmen. Mit Strasser wird abschließend festgestellt:

„Seine Philosophie weist tatsächlich Züge auf, die für das phänomenologische Denken bezeichnend sind. Sie ist Phänomenologie, aber eine neuartige Phänomenologie. Vielleicht kann man das Endurteil folgendermaßen formulieren:

Levinas hat die Perspektiven phänomenologischen Denkens dadurch erweitert, daß er eine Tiefendimension erschlossen hat“ (kursiv im Original, Anm. d. Verfasser) (Strasser 1987. 263).

6.6 Levinas' Abgrenzung von der Hermeneutik

Im Hinblick auf die Frage nach der erkenntnistheoretischen Zuordnung haben die Ausführungen Levinas in gemäßigter Form der Phänomenologie zugeordnet. Im Folgenden werden Anmerkungen zum Verhältnis von Levinas zur hermeneutischen Erkenntnistheorie geleistet. Neben dem engen Verständnis – in vorliegender Arbeit als wissenschaftliche Vorgehensweise verwandt – kann die Hermeneutik auch in einem weiten Verständnis als Erkenntnistheorie angewendet werden. Hierbei gilt die Annahme, dass alle von der Welt hervorgebrachten physischen und psychischen Objektivationen eines geleiteten, systematischen Verstehensprozesses bedürfen. Mit Ricoeur gilt:

„Wenn das Leben nicht von Grund auf ein Bedeutungsträger ist, kann das Verstehen nirgendwo einsetzen“ (Ricoeur 1973, 14).

Nachfolgend wird Levinas von dem weiten Verständnis einer hermeneutischen Erkenntnistheorie abgegrenzt. Es geht um den Nachweis, dass auch die Hermeneutik als Erkenntnistheorie nicht vermag, solchermaßen logische Strukturen zu entwickeln, in denen sie Andersheit und Vielheit integrieren könnte. Auch die Hermeneutik als Erkenntnistheorie scheitert nach Levinas an der Unendlichkeit des Anderen. Die physischen und psychischen Objektivationen sind nicht erkenntnistheoretisch zugänglich. Im Anschluss an diese problematisierenden Ausführungen soll mittels Levinas die Einführung ethischer Dimensionen in die Hermeneutik verwirklicht werden, ohne vorherige Abgrenzung zu überwinden. Das meint: Bevor hermeneutische Methoden und Verfahren die physischen und psychischen Objektivationen zu verstehen anstreben, geht es um das Von-sich-aus-bedeuten der Individuen. Sie – die Individuen – gilt es, in ihrem ursprünglichen bedeuten bestehen zu lassen und ein Bewusstsein zu entwickeln, Annäherungen an diese Ursprünglichkeit ausschließlich im zwischenmenschlichen Bezug verwirklichen zu können.

Bevor diese Gedankengänge weiter ausgebreitet werden, wird zuvor nochmals auf das weite Verständnis der Hermeneutik zurückgegangen. Im weiten Verständnis der Hermeneutik sind das Leben und alle im Leben Stehenden Bedeutungsträger an sich und Verursacher von Objektivationen. Wird in allgemeiner Form das Leben als Bedeutungsträger aufgefasst, ist ein Verständnis von Verstehen notwendig, dass den vielfältigen Erscheinungsweisen des Lebens gerecht werden kann. Das meint: Die Hermeneutik als Erkenntnistheorie mit ihren hermeneutischen Methoden und Verfahren bezieht sich auf einen weiten lebensweltlichen Anwendungsbereich und hat im Sinne der Lebensphilosophie Diltheys alle physischen und psychischen Objektivationen, die dieser als Ausdruck des Erlebens deutet, von Welt zum Inhalt. Seiffert fasst in seiner Einführung in die Hermeneutik die Ziele des weiten hermeneutischen Verständnisses zusammen:

„Gegenstand des Verstehens sind alle Lebensäußerungen überhaupt, vom Lallen des Säuglings bis zu ‘Kants Kritik der reinen Vernunft’. Die Hermeneutik ist eine objektive, allgemein gültige Wissenschaft“ (Seiffert 1992, 30; vgl. ebenso Jung in Bezug auf Dilthey’s Hermeneutik der Lebenserfahrung. Jung 2002, 73 f.).

Die Spanne möglicher hermeneutischer Verstehensprozesse wird deutlich. Ein elitäres Verständnis der hermeneutischen Erkenntnistheorie – ausschließlich für hochgradig anspruchsvolle Objektivationen wirksam zu werden – kann mit Seiffert nicht aufrechterhalten werden (vgl. Seiffert 1992, 14). Das generelle Ziel der hermeneutischen Wissenschaft nach Dilthey, einem Vertreter der pragmatischen Wende der Hermeneutik, ist es, den Autor einer Äußerung besser zu verstehen, als dieser sich selbst versteht (vgl. Seiffert 1992, 30). Hier wird eine Parallele zwischen dem wissenschaftlichen Anspruch Diltheys und dem Anspruch Schleiermachers deutlich, wobei Dilthey in seiner Lebensphilosophie die rein textanalytische Verstehensebene überwindet. Lebensweltliche Erfahrungen benötigen aufgrund ihrer Eigenschaften einen eigenständigen Verstehenszugang. Die Entwicklung eines solchen Verstehenszugangs zu den lebensweltlichen Erfahrungen stellte Dilthey’s Projekt einer eigenständigen Geisteswissenschaft in Theorie und Praxis dar. Dilthey ging davon aus, dass durch die Anwesenheit des Anderen und seines sinnlich wahrzunehmenden äußeren Ausdrucks ein Rückschluss auf das Innere des Anderen möglich sei. Ging Dilthey zunächst von

einem zweigliedrigen Schema aus, entwickelte er dieses zu einer Trias (Erlebnis, Ausdruck, Verstehen) weiter. Das Verstehen versucht über den Ausdruck als Zeichen des Erlebten das Innere zu verstehen. Zentraler Punkt seiner späteren Theorie des Verstehens ist der Ausdruck als sinnlich wahrnehmbares Zeichen (vgl. Jung 2002, 71 ff.). Zugleich meint Dilthey, dass auf Grund der Teleologie aller Organismen auf einer von außen nicht sichtbaren Ebene, einzelne Menschen sowie ganze Gesellschaften denselben Entwicklungszielen unterliegen. Das meint: Wird durch die Hermeneutik mit ihren Methoden und Verfahren in die Tiefe einer Äußerung bzw. einer Handlung, allgemein in die Tiefe einer Objektivation, eingedrungen, erfolgt nicht nur ein besseres Verstehen des Autors der getanen Objektivation, sondern auf Grund der Konvergenz der Entwicklungsziele zugleich auch ein besseres Selbstverstehen des Interpreten (vgl. Haeberlin 1996, 184 ff.). Durch methodisches Vorgehen strebt die Hermeneutik als Erkenntnistheorie das Verstehen an. An dieses erkenntnistheoretische Ziel schließen sich hinsichtlich der Levinas'schen Philosophie folgende Fragen an, die sich in ihrem kritischen Kern um Implikationen auf zwischenmenschliche Beziehung drehen:

- Was bedeutet der hermeneutische Anspruch den Anderen zu verstehen?
- Ist der Anderen in seinem So-Sein überhaupt zu verstehen?
- Welche Gefahren sind möglich, wenn der Andere scheinbar verstanden ist?
Was kann diese Erkenntnis des anderen Menschen bedeuten?
- Wie ist der Andere in seiner Andersheit in den hermeneutischen Prozessen zu positionieren?

Diese Fragen sollen die weiteren Ausführungen strukturieren. Lippitz betont in seiner Auseinandersetzung mit Levinas sowohl die Unmöglichkeit der Erkenntnis des Anderen als auch die Überwindung jeglicher Erkenntnisrelation:

„Der Andere ist transphänomenal. Er hat keine Präsenz, nicht einmal in der abgeschwächten Form einer Appräsentation wie bei Husserl, in der der lebendige Körper mir gegenüber ein anderes, jedoch mir analoges Bewusstsein anzeigt“ (Lippitz 1993, 285).

In seinen Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie geht Levinas der Frage nach dem Verstehen des Anderen, Verstehen im zwischenmenschlichen Bezug, im Zusammenhang mit seiner Unterscheidung von Bedürfnis und Begehren nach (vgl. Levinas 1999, 218 ff.). Das Bedürfnis stellt dabei einen egoistischen Akt dar, in dem es um die Verwirklichung der eigenen Existenz geht und der auf das Selbst bezogen ist. Das Bedürfnis geht von einem Mangel aus und gleicht die Elemente zur Bedürfnisbefriedigung an die eigenen Strukturen an. In der Bedürfnisbefriedigung wird Andersheit und Fremdheit zwecks egoistischer Denk- und Handlungsmuster aufgelöst. Dem Bedürfnis stellt Levinas „[...] das Begehren des Anderen entgegen, das von einem schon erfüllten und unabhängigen Seienden ausgeht und das nichts für sich selbst verlangt“ (Levinas 1999, 219). Ausgangspunkt des Begehrens ist kein Mangelzustand den es zu überwinden gilt, sondern der Andere ist Ausgangs- und Zielpunkt auf den sich das Begehren richtet. Im Begehren des Anderen wird dieser nicht aufgelöst, sondern in seiner Andersheit belassen und solchermaßen akzeptiert. Das Begehren ist kein zeitlich begrenzter – das Bedürfnis endet, wenn das Bedürfnis befriedigt ist –, sondern ein dynamischer und immer fortlaufender Prozess. Im Begehren, das sich auf den Anderen richtet und keine Befriedigung anstrebt, vollzieht Levinas seine Überlegungen zum Verstehen des Anderen in seiner Andersheit. In diesen Überlegungen werden explizit hermeneutische Grundannahmen angesprochen.

„Gewiß geschieht die Erscheinung des Anderen zunächst in derselben Weise, in der alle Bedeutung hervortritt. Der Andere ist gegenwärtig in einem kulturellen Ganzen und erhält sein Licht von diesem Ganzen, wie ein Text durch seinen Kontext. Die Manifestation des Ganzen gewährleistet diese Gegenwart und dieses Gegenwärtige. Sie erscheinen kraft des Lichts der Welt. So ist das Verstehen des Anderen eine Hermeneutik und eine Exegese“ (Levinas 1999, 220).

Wie kommt es zu dem, was Lippitz mit der Bezeichnung transphänomenal charakterisiert? Wo liegen bei Levinas die Grenzen des Verstehens? Der Andere ist sinnlich wahrnehmbar, affizierbar und in seinem Sein in einem größeren Kontext zu beschreiben. Wie rechtfertigt Levinas seine folgende Behauptung:

„Der Andere kommt uns nicht nur aus dem Kontext entgegen, sondern unmittelbar, er bedeutet durch sich selbst“ (Levinas 1999, 221).

Die sinnliche Wahrnehmung des Anderen, die Beachtung und Beschreibung seines Kontextes in dem der Andere erscheint, handelt, denkt und sich selbst verwirklicht, sind Bestandteile hermeneutischer Methoden und Verfahren. Mit Levinas geht es um eine Ebene des Bedeutens des Anderen, die jeder Erkenntnis und jeder Wissenschaft vorausgeht. Sie kann als Rehabilitation der Eigenbedeutung des Anderen verstanden werden. Diese Rehabilitation will Levinas durch die Epiphanie des Antlitzes bewirken. Die Epiphanie des Antlitzes löst alle existierenden Formen und Vorstellungen auf und entzieht sich jeder Immanenz und Thematisierung (vgl. Levinas 1999, 221). In Levinas eigenen Worten:

„Seine Anwesenheit (gemeint ist das Andere, dass sich im Antlitz darstellt; Anm. d. Verfasser) besteht darin, sich der Form zu *entledigen* (kursiv im Original; Anm. d. Verfasser), die ihn gleichwohl manifestiert. Seine Erscheinung ist ein Mehr über die unvermeidliche Erstarrung der Erscheinung hinaus“ (Levinas 1999, 221).

Hier wird die Unmöglichkeit jeder angestrebten Thematisierung und Objektivierung deutlich. Es zeigt sich, dass der Andere in seinem Sein dem erkennenden Bewusstsein vorausgeht. Der Andere bedeutet an sich, er ist Bedeutung an sich durch sein Sein. Der Andere in seinem Sein ist allen zugeschriebenen Bedeutungen vorgängig, seine Andersheit „[...] ist in ihm und nicht in dem Verhältnis zu mir, sie offenbart sich; aber ich habe Zugang zu ihr von mir aus und nicht durch einen Vergleich des Ich mit dem Anderen“ (Levinas 2003, 170).

Wie Levinas den Zugang zur Andersheit des Anderen denkt, wird später erörtert. Zuvor wird mit Levinas eine weitere Grenze des Verstehens – neben der Epiphanie des Antlitzes – dargelegt. Diese zweite Grenze identifiziert Levinas im Bewusstsein. Dem individuellen Bewusstsein ist es nicht möglich das phänomenologisch beschreibbare Sein zu überwinden. Das Bewusstsein als Modus des Entdeckens und Ordners ist im Sein verhaftet und hat in seinen entdeckenden Bewegungen immer eine Korrelation zu dem, was es zu entdecken intendiert. Das Bewusstsein bringt das hervor, von dem es bereits eine Vorstellung

besitzt (vgl. Levinas 1998, 66 ff.). In seinem zweiten großen Werk („Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht“) beschreibt Levinas die Grenzen des entdeckenden und enthüllenden Bewusstseins im Kontext der Überwindung intentionaler zwischenmenschlicher Beziehungen. Die Bindung von Bewusstsein und Sein wird deutlich:

„Das Bewusstsein ist immer korrelativ zu einem Thema, einer vorgestellten Gegenwart – zu einem Thema, das vor mir steht, zu einem Seienden, das Phänomen ist“ (Levinas 1998, 69).

Das Bewusstsein erscheint als nicht fähig eine Ebene zu belassen, die vor dem erkenntnistheoretischen Zugriff liegt und sich diesem widersetzt. Ein Bedeuten außerhalb erkenntnistheoretischer Prozesse – ein bedeuten an sich – scheint in der gesamten abendländischen Tradition, eine zentrale Kritik Levinas', nicht akzeptabel. Wenn über den Anderen infolge seiner Transzendenz und der Bindung des Bewusstseins an das Sein keine Erkenntnis erlangt werden kann, ein Verstehen von Andersheit aus dem Kontext seines Erscheinens nicht möglich ist, können dann überhaupt systematisch geleitete Erkenntnisprozesse auf Formen der Andersheit zur Anwendung gelangen? Ohne an dieser Stelle philosophische und heilpädagogische Ausführungen vermischen zu wollen, erscheint diese Frage hinsichtlich pädagogischer Arbeitsgebiete unumgänglich. Aus diesem Grunde soll kurz darauf eingegangen werden. In ihren phänomenologischen Annäherungen an das geistigbehinderte Kind schreibt Stinkes unter Bezug auf Levinas:

„Die radikale Betonung der unaufhebbaren Andersheit des Anderen steht zugleich in der Gefahr, den Anderen vollkommen unzugänglich und damit in die Nähe bzw. an die Stelle Gottes zu rücken. Für eine Geistigbehindertenpädagogik, die sich mit dem geistigbehinderten Kind als Fremden befaßt, bedeutet dies die Bankrotterklärung humaner pädagogischer Interventionen [...]“ (Stinkes 1991, 106).

Geht man von der heilpädagogischen, in der Probleme im Bezug auf Levinas' Annahme der Unmöglichkeit des Fremdverstehens hervortreten, auf die philosophische Ebene zurück, so ist die oben angedeutete Frage nach dem

Zugang zum Anderen wieder aufzugreifen. Levinas Philosophie würde verfehlt werden, wenn er aus erkenntnistheoretischer Sicht ausschließlich in eine ausschließende Position gebracht würde. Stattdessen bildet seine Philosophie den Übergang vom Primat der Erkenntnis zum Primat der Ethik. Sie belässt den Anderen als Anderen und lässt ihn von Sich-her bedeuten. Der Andere geht in seinem Sein jedem Kontext voraus. Ein Zugang zu ihm ist möglich. Dieser ist ethisch und nicht erkenntnistheoretisch fundiert. Er belässt den Anderen in seiner Andersheit, in seinem ursprünglichen Bedeuten von Sich-her. Dieser Zugang ist nur in einer immer währenden Zwischenmenschlichkeit möglich. Das nach Erkenntnis strebende Subjekt begibt sich in die zwischenmenschliche Beziehung zum Anderen. Es öffnet sich dem Anderen in seiner Andersheit; es sucht einen Zugang zum Anderen und anerkennt, sich nicht aus der Zwischenmenschlichkeit transzendieren zu können; es erkennt positiv an, dass die zwischenmenschliche Beziehung zum Anderen nicht unter dem Postulat einer Erkenntnisrelation vollzogen werden kann:

„Nun wehrt sich die Transzendenz gerade gegen die Totalität, sie widersetzt sich einem Blick, der sie von außen umfassen würde. Alles Verstehen der Transzendenz läßt in der Tat das Transzendente draußen und spielt sich selbst im Angesicht des Transzendenten ab“ (Levinas 2003, 423).

Zwischenmenschliche Beziehung existiert bevor Erkenntnisprozesse zur Anwendung gelangen und sie kann in diesen Prozessen nicht überwunden werden. In der Dimension einer vorausgehenden und andauernden zwischenmenschlichen Beziehung, in der der Andere von Sich-her bedeuten kann, existiert nach Levinas der Umschlag ins Ethische. Wird akzeptiert, dass die zwischenmenschliche Beziehung allen Erkenntnisprozessen vorausgeht, in ihnen bestehen bleibt und dadurch die Erkenntnisprozesse ihre ethische Fundierung erhalten, bedeutet dies auch, die Andersheit des Anderen und das ursprüngliche Bedeuten zu wahren. Wird die Andersheit des Anderen akzeptiert, der Andere in seinem So-Sein belassen, sein von Sich-her bedeuten anerkannt, dann können Möglichkeiten gesucht werden, sich dem Anderen zu nähern. Es werden Möglichkeiten der Annäherung gesucht, die Verstehens- und Erkenntnisprozesse durchaus ermöglichen, den Anderen aber nicht in diese Prozesse integrieren. Mit

Levinas geht es um einen veränderten Zugang zum Anderen. Über den Begriff des Sagens, der bei Levinas eine Form der Öffnung zum Anderen hin darstellt und mehr beinhaltet als eine rein repräsentativ symbolische Ebene, soll der Zugang zum Anderen dargestellt werden. Um dies verwirklichen zu können müssen zuvor ergänzende Anmerkungen geleistet werden.

Mit dem Zentralbegriff der Hermeneutik – dem Verstehen – ist der des Aussagens verbunden. Das Aussagen gibt die Ergebnisse des Verstehensprozesses, also das, was die Hermeneutik als Erkenntnistheorie angestrebt hat, wieder. Das Ausgesagte leitet alles Verstandene in die Gegenwart über und repräsentiert es auf einer sprachlichen und / oder symbolischen Ebene. Das Aussagen ist doppelt repräsentiert: Es repräsentiert den Kontext des hermeneutischen Verstehens und es repräsentiert den Anderen in seinem Kontext. Im Aussagen sieht Levinas einen zu kritisierenden Modus der phänomenologischen Objektkonstitution. Diese doppelte Repräsentation des Ausgesagten übersieht die ursprüngliche Bedeutung des Sagens als einen Modus der Öffnung zum Anderen. Eine Öffnung, die dem Anderen Bedeutung zukommen lässt. Das Aussagen ist also ein thematisierender und konstituierender Vorgang, den Strasser wie folgt beschreibt:

„Und das Aussagen kommt nicht zufällig zu dem wahrgenommenen Phänomen hinzu; es begründet vielmehr erst dessen Identifizierbarkeit“ (Strasser 1987, 241).

Der Zusammenhang von Verstehen und Aussagen im hermeneutischen Verständnis wird deutlich. Das Verstehen des Anderen ist geleitet von Intentionen und Auffassungen, die zur Konstitution des zu Verstehenden am Anderen führen und im Aussagen die Verfestigung ihrer Konstitution erfahren. Dem Anderen kommt im- und durch den konstituierenden Verstehensprozess eine Bedeutung zu. Das Selbst schafft die Bedeutung des Anderen, der Andere bedeutete das, was das Selbst im zukommen lässt. Dies kommt zum Vorschein wenn Jung hinsichtlich der Hermeneutik betont, dass diese eine elementare Struktur besitze, in der etwas als etwas verstanden wird (vgl. Jung 2002, 13). Zwei Aspekte können die bisherigen Ausführungen zusammenfassen und verdeutlichen:

- Sowohl das Verstehen respektive das Erkennen, als auch das Aussagen des Verstandenen respektive des Erkannten, sind nicht mit den Grundsätzen der Levinas'schen Philosophie zu vereinbaren. Beides entspringt einer ontologischen, dem Sein verhafteten Ebene und lässt dem Ethischen eine zu geringe Bedeutung zukommen.
- Der Andere bedeutet ganz ursprünglich von sich her. Er ist unabhängig von Konstitutionen. Diesem Bedeuten muss der Erkenntnisprozess gerecht werden, indem er die Bedeutung anerkennt. Dies erscheint durch eine Annäherung realisierbar, die ausschließlich im zwischenmenschlichen Bezug vollzogen wird.

In Levinas' Ausführungen zum Übergang des intentionalen Bezuges hin zu einem Empfinden des Anderen (vgl. Levinas 1998, 65-141), wird die ethische Dimension des Sagens, verstanden als Öffnung zum Anderen, vorgestellt.

„Sagen heißt, sich dem Anderen annähern, ihm 'Bedeutsamkeit übertragen' (Levinas 1998, 116).

„Das Sagen nähert sich dem Anderen, indem es das Noema der Intentionalität durchbricht und das Bewusstsein 'wie eine Weste' umdreht, [...]“ (Levinas 1998, 118).

Bevor Erkenntnis erlangt werden kann gilt es, sich dem Anderen zu öffnen und aus sich herauszugehen. Dies – dieser Hinweis ist bedeutsam – ist nicht als einseitiger Vorgang zu interpretieren. Zwischenmenschliche Beziehung bezeichnet nach Levinas eine beidseitige Öffnung, eine gemeinsame Annäherung, ein gegenseitiges bedeuteten und bedeuten lassen. Der Andere ist für das Selbst eine Anderer wie umgekehrt, das Selbst ebenfalls ein Anderer für den Anderen ist. Kann aber, diese Frage ist in vorliegenden erkenntnistheoretischen Ausführungen zu stellen, in einem reflexivem Akt die ethische Dimension der Öffnung zum Anderen durch das Sagen beleuchtet werden? Kann durch Reflexion die ethische Dimension der zwischenmenschlichen Beziehung in Gegenwart repräsentiert werden? Kann generell die zwischenmenschliche Beziehung reflexiv betrachtet werden. Nach Levinas ist die primär ethische Beziehung mit ihren Merkmalen – verbleiben in der Beziehung, gegenseitige Öffnung und Annäherung, zulassen des

ursprünglichen Bedeuten, Akzeptanz der Andersheit des Anderen – nicht vollständig in der Gegenwart zu repräsentieren. Die vollständige Repräsentation stünde in der Gefahr, das primär ethische in eine ontologische Ordnung zu überführen. In seinen Ausführungen über die nicht vollständig repräsentierbare ethische Dimension wird erneut Kritik an der Phänomenologie deutlich, in deren Rahmen ebendiese ethische Dimension unterzugehen droht.

„Das Sagen, das auf das Gesagte (als thematisierende Konstitution; Anm. d. Verfasser) hin ausgerichtet ist und in ihm aufgeht, korrelativ ist zum Gesagten, nennt ein Seiendes im Lichte oder im Erklängen der erlebten Zeit, die das Phänomen *erscheinen* (kursiv im Original; Anm. d. Verfasser) läßt, [...]“ (Levinas 1998, 94).

Im Aussagen muss nach Levinas die ursprüngliche Bedeutung des Sagens als Sich-öffnen zum Anderen und als Anerkennung der Bedeutung des Anderen erhalten bleiben. Das Sagen als ethische Dimension geht über alle Formen der Vergegenwärtigung und der Thematisierung, damit über das Gesagte hinaus.

Das Aussagen als Repräsentation des Verstandenen kann seinen Anspruch der objektiven Wiedergabe von hermeneutisch gewonnenen Ergebnisse nicht aufrechterhalten. Das gegenseitige Sein in der zwischenmenschlichen Beziehung lässt eine Objektivierung des Anderen nicht zu. Verstehen als ein Prozess der im zwischenmenschlichen Bezug zu verorten ist, wird geprägt durch diesen Bezug und kann keinen objektiven Status beanspruchen. Das Verhältnis von Aussagen bzw. Gesagtem und dem Ethischen des Sagens wird von Levinas durch eine phänomenologische Reduktion beschrieben. Waldenfels fasst zusammen:

„Diese Reduktion führt natürlich nicht zurück auf ein Bewusstsein *des* Anderen, sondern auf die Rede *zum* Anderen, auf den Anderen *in statu dicendi*“ (kursiv im Original; Anm. d. Verf.) (Waldenfels 2001, 66-67).

Die Abgrenzung der Levinas'schen Philosophie von dem erkenntnistheoretischen Anspruch der Hermeneutik und seine Abgrenzung zu den Begriffen Verstehen und Aussagen soll nicht partout das weite hermeneutische Verständnis zur Disposition stellen. Erkenntnistheoretische Zugriffe auf den Anderen, die sich als Objektiv

verstehen und von einem transzendenten Subjekt geleistet werden, sind zum Scheitern verurteilt. In dieser Form kann auch die Hermeneutik keine Erkenntnis objektive über physische und psychische Objektivationen erlangen. Das Ziel des Verstehens physischer und psychischer Objektivationen hat seine Berechtigung, insbesondere aus heilpädagogischer Sicht, bedarf aber in seinem Prozess kritischer Reflexionen. Verstehen kann ausschließlich im durchgängigen zwischenmenschlichen Bezug geschehen. Aber auch dann kann das Verstehen, selbst wenn es alle zu bedenkenden Facetten der Objektivation in den Prozess integriert, nicht mehr als ein Teilelement des Menschen herausarbeiten. Dementsprechend das Aussagen auch nur das eine Teilelement zum Inhalt hat, aber nicht den Menschen in seiner Gesamtheit. Die Gefahr aller Erkenntnisbestrebungen, darauf weist Levinas in vielfältiger Weise hin, ist ihre Gefahr, den Menschen alleinig über dessen Objektivationen in ein System von Strukturen und Kategorien zu integrieren und seiner Andersheit zu entheben. Die Hermeneutik als Erkenntnistheorie, insbesondere in ihrem weiten Verständnis, muss nach Levinas dem Ethischen einen höheren Stellenwert einräumen, sich seiner partikularen Möglichkeiten bewusst sein und jede Form allgemeingültiger Erkenntnis ablehnen. Diese Ausführungen werden mit Levinas zusammengefasst:

„Dazu ist gefordert, dass ein Seiendes, mag es auch Teil eines Ganzen sein, sein Sein aus sich selber hat und nicht von seinen Grenzen – aus seiner Definition – ; es muss unabhängig existieren, es darf weder von den Relationen, die seinen Platz im Sein anzeigen, noch von der Anerkennung, die ihm ein anderer zollt, abhängen“ (Levinas 2003, 79).

6.7 Phänomenologische Erkenntnisbezüge vorliegender Arbeit

Da vorliegende Arbeit als ein wertgeleiteter, heilpädagogischer Beitrag zur gesellschaftlichen und schulischen Integration behinderter Menschen zu verstehen ist, sind die nachfolgende Zusammenführung von Philosophie und Heilpädagogik möglichst strukturiert durchzuführen. Zur Verwirklichung werden zwei übergeordnete phänomenologische Erkenntnisbezüge genannt, die im Verlaufe der Zusammenführung von Philosophie und Heilpädagogik erkenntnisleitend wirken. Der Begriff Phänomen gelangt zur folgenden Geltung:

„Mit dem Begriff Phänomen werden also komplexe Zusammenhänge gegenständlicher oder symbolischer Art bezeichnet, deren Aufklärung noch bevorsteht oder in die Wege geleitet werden soll“ (Kron 1999, 190).

6.7.1 Offenheit als phänomenologischer Erkenntnisbezug der gesellschaftlichen Übertragungen

Vergegenwärtigt man sich die aufgezeigten gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen, die als entsolidarisierte Leistungsethik gekennzeichnet wurden, gelangt der Begriff der Lebenswelt als Ausgangspunkt vorliegender Arbeit zur Geltung. Die konkrete Lebenswelt mitsamt ihren Tendenzen und Entwicklungen stellt den Ausgangspunkt, den inhaltlichen Rahmen anschließender Ausführungen und den Zielpunkt Veränderung anstrebender Einwirkungen dar. Unter die Lebenswelt als Oberbegriff aller existierenden Realitäten fallen auch die Entwicklungen und Ereignisse im Feld der gesellschaftlichen Integration behinderter Menschen.

Für die Zusammenführung von Philosophie und Heilpädagogik auf gesellschaftlicher Ebene wird der Begriff Offenheit als phänomenologischer Erkenntnisbezug verwendet. Über ihn soll Levinas' Philosophie zur Konstituierung eines gesellschaftlichen Bewusstseins führen, in dem die Integration behinderter Menschen als grundlegend selbstverständlich und anthropologisch fundiert gelten kann. Es wird davon ausgegangen, dass eine selbstverständlich offene Gesellschaft bereit ist, Heterogenität nicht nur zu akzeptieren, sondern weitergehend, Heterogenität anzustreben. Heterogenität stellt einen grundsätzlichen, nicht zu negierenden Wesenszug aller Gesellschaften dar.

Es geht nicht darum ein Bewusstsein zu schaffen, dass bereit ist, eine multikulturelle Gesellschaft im Sinne des friedlichen Miteinanders verschiedenster Kulturen anzustreben. Zwar wird eine solchermaßen multikulturelle Gesellschaft – soviel sei notwendigerweise ergänzt – befürwortet, da sie bereichernd und erweiternd auf bestehende Gesellschaftsordnungen- und Strukturen wirken kann. Die Bereitschaft, so scheint es feststellbar, für eine multikulturelle Gesellschaft meint aber eine Bereitschaft, die Vielfalt von Außen additiv kommen zulässt. Demnach entsteht Vielfalt durch das Hinzukommen von Vielfältigem. Dies kann

als ein aposteriorisches Verständnis von Vielfalt und Multikulturalität bezeichnet werden. Der phänomenologische Erkenntnisbezug der Offenheit hingegen versucht über die Philosophie Levinas ein apriorisches Verständnis zu entwickeln. Gesellschaften an sich sind bereits plural, vielfältig und in einem weiten Verständnis auch multikulturell. Dies resultiert aus der Tatsache, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft, alle Seienden einer Gesellschaft, unterschiedlich sind. Sie sind untereinander jeweils anders und füreinander ein jeweils Anderer. Wenn also die Vielfalt einer Gesellschaft als Tatsache an sich keiner Begründung bedarf, dann kann auf einer nächsten Ebene der Umgang mit dieser Vielfalt diskutiert werden. Für den Kontext vorliegender Arbeit meint dies, die Überwindung aller Theorien zur Begründung und Rechtfertigung von gesellschaftlicher Vielfalt – Überwindung der Begründungen des notwendigerweise nicht begründbaren – und Konzentration auf die Momente, die den gesellschaftlichen Umgang mit der unauflösbaren und grundsätzlichen Vielfalt thematisieren. Offenheit in den hier vorliegenden Ausführungen wird verstanden als eine zutiefst menschliche, grundlegende, unauflösliche und die zwischenmenschlichen Beziehungen einer vielfältigen, pluralen Gesellschaft fundierende Eigenschaft. Offenheit, die auf individueller, gesamtgesellschaftlicher und staatlicher Ebene eine Bereitschaft zur Verwirklichung des humanen Miteinanders in Vielfalt meint. Auf dieser Eigenschaft der Offenheit baut die Radikalität der Levinas'schen Philosophie auf: Offenheit **Aller** als anthropologisches Grundmoment einer Gesellschaft. Offenheit als leitender Modus der zwischenmenschlichen Beziehungen zueinander und als anthropologische Grundlegung der Annäherung an den Anderen. Ein Verständnis von Offenheit, auf dem weiterführend Levinas' philosophisch-anthropologische Überlegungen einer radikalen Ethik beruhen, die ihre Begründungsverfahren im Anderen haben. Der Andere als nicht objektivierbarer Anderer. Eine offene Gesellschaft die in grundlegender Anerkennung ihrer Pluralität ebendiese als Ausgangspunkt der Humanisierung zwischenmenschlicher Beziehungen nimmt, definiert sich nicht als eine primär freie Gesellschaft, sondern als eine Gerechtigkeit im Sinne des Anderen anstrebende. Hier wird mit Levinas' Philosophie der Schritt zum utopischen, aber anzustrebenden Gesellschaftsentwurf durchgeführt.

6.7.2 Das Fremde in der schulischen Integration: Die Identität des Regelschullehrers als phänomenologischer Erkenntnisbezug

Für die Ausführungen, die Zusammenführung von Philosophie und Pädagogik und zugleich die gesellschaftlichen Ausführungen konkretisierend, zum Prozess der schulischen Integration behinderter Menschen fungiert die Identität als eine Eigenschaft des Regelschullehrers als strukturierender phänomenologischer Erkenntnisbezug. Diese Identität als Teil der beruflichen und zugleich professionellen Eigenschaften und Qualitäten eines Regelschullehrers kann nicht isoliert betrachtet, sondern muss in einem sie erschütternden Zusammenhang gebracht werden. Dieser Zusammenhang liegt im Moment der Fremdheit wie er in Prozessen schulischer Integration identifiziert werden kann. Es ist der zu integrierende behinderte Schüler, der als Fremder die Identität des Regelschullehrers zu erschüttern vermag. Fremdheit und erschütterte Identität wirken sich, hier liegt die Gefahr unzureichender anthropologischer Fundierungen schulischer Integration, in der zwischenmenschlichen Beziehung aus. Ziel ist es, die schulische Integration zu humanisieren, in dem die zwischenmenschliche Beziehung als entscheidendes Moment einer gelungenen Integration aufgewertet wird. Auch hier wird deutlich, dass es nicht um Begründungen, sondern um Gestaltungsmomente schulischer Integration geht. Wenn Fremdheit nicht mehr als Erschütterung der beruflichen und professionellen Identität des Regelschullehrers bewertet, sondern als Bereicherung und Erweiterung des Schulalltags erlebt wird, ist ein erster Schritt zur Humanisierung schulischer Integrationsprozesse gelungen. Wenn darüber hinaus, hier wird mit Levinas angesetzt, die Andersheit des Anderen gewahrt und die Anrufung des Anderen als ethische Dimension wahrgenommen und beantwortet wird, ist der zweite Schritt der Humanisierung schulischer Integration getan.

Innehalten und reflektieren; den kontinuierlichen Gang schulischer Routine unterbrechen und sich seiner Identität im Lehrberuf angesichts der herausfordernden Fremdheit zu besinnen; über das eigene Selbst im Wirkungsfeld pädagogischer, erzieherischer, bürokratischer, zwischenmenschlicher und organisatorischer Einflüsse nachdenken; fragen nach dem, was der Mensch ist, fragen nach dem, was der begegnende Andere, der behinderte Schüler als

Fremder, für das eigene Selbst bedeutet. Was bedeutet der behinderte Schüler für die berufliche Identität des Regelschullehrers und wie wirkt sich der behinderte Schüler in seinem So-Sein auf die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen aus?

Im abstrakten phänomenologischen Erkenntnisbezug der Identität des Regelschullehrers, der im Kontext der Fremdheit diskutiert wird, liegen Ausgangs-, und Zielpunkt begründet. Die geforderte Reflexion des Lehrers über seine Identität, die durch die Fremdheit des behinderten Schülers erschüttert wird, kann in Umdeutung des Husserl'schen Begriffs als Epoché bezeichnet werden. Die Epoché soll zu einer neuen Sinngebung des zwischenmenschlichen Bezugs führen und hierdurch die Humanisierung der schulischen Integration anbahnen.

Kapitel 7: Gesellschaft

7.1 Veränderung des gesellschaftlichen Bewusstseins

Sollen behinderte Menschen selbstverständlich und automatisch, allen theoretischen Begründungsverfahren vorausgehend, in einer Gesellschaft integriert sein, gilt es, das gegenwärtige gesellschaftliche Bewusstsein zu ändern. Es scheint eine fundamentale Aufwertung des Begriffs der Offenheit notwendig, in dem das solidarische Element des zwischenmenschlichen Bezugs in gesellschaftlicher Heterogenität dominierend enthalten ist. Die Notwendigkeit zur Änderung des Bewusstseins und die Aufwertung der Offenheit sollen anhand der Philosophie von Levinas begründet werden.

In Anbetracht des Umfangs des philosophischen Lebenswerkes von Levinas können die folgenden Ausführungen nur als skizzenhaft bezeichnet werden. Es kann nicht darum gehen, die Entwicklung seines Gesamtwerkes vollständig darzustellen oder Veränderungen bzw. Brüche im philosophischen Denken Levinas' herauszuarbeiten. Stattdessen kann die angewandte methodische Vorgehensweise als eklektizistisch dahingehend bezeichnet werden, dass Levinas' Gesamtwerk auf die bzgl. der vorliegenden Arbeit relevanten Ziele untersucht, befragt und interpretiert wird. Die Darstellung eines Überblicks über sein Gesamtwerk und die Einbindung der hier genannten philosophischen Inhalte in übergreifende Sinnzusammenhänge sollen das Verständnis fördern.

In seiner wertgeleiteten Heilpädagogik fordert Haeberlin die Schaffung einer humanen Umwelt durch die Aufhebung des herrschenden Normalitätsverständnisses bzgl. des menschlichen Seins und stattdessen die Dominanz der grundlegenden Werte von der Gleichheit und Würde aller Menschen (vgl. Haeberlin 1996, 31). Diese zu bejahende Zielsetzung kann mit der Philosophie Levinas', die sich gegen jede Kategorisierung und Thematisierung des Menschen ausspricht, den Anderen als transzendenten Anderen der Kategorien normal / unnormal enthebt und die Humanisierung des menschlichen Miteinanders

durch den Vorrang des und die Verantwortung für den Anderen zu erreichen sucht, angegangen werden.

In seiner Auseinandersetzung mit den Grundzügen des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland skizziert Hesse die politische Einheit und rechtliche Ordnung als Aufgaben des Staates. Hierzu schreibt er:

„Aufgegeben ist die *politische Einheit* (kursiv im Original; Anm. d. Verfasser) des Staates. Denn Staat und staatliche Gewalt können nicht als etwas Vorfindliches vorausgesetzt werden. Sie gewinnen Wirklichkeit nur, sofern es gelingt, die in der Wirklichkeit menschlichen Lebens bestehende Vielheit der Interessen, Bestrebungen und Verhaltensweisen zu einheitlichem Handeln und Wirken zu verbinden, politische Einheit zu bilden. Dieses Einswerden der Vielheit ist niemals endgültig abgeschlossen, so dass es ohne Weiteres als gegeben vorausgesetzt werden könnte, sondern ein ständiger Prozess und darum stets auch aufgegeben“ (Hesse 1995, 5).

Der These, dass die Bildung eines gesellschaftlichen Seins einen kontinuierlich andauernden Prozess darstellt, wird zugestimmt, ebenso der existierenden Vielheit innerhalb einer Gesellschaft. Eine Gesellschaft wird in vorliegender Arbeit – ähnlich den Ausführungen von Hesse – verstanden als ein Gebilde, das in seiner Stabilität durch die Elemente Dynamik, Fluktuation und Zeit beeinflusst, teilweise oder sogar vollständig erschüttert werden kann. Moderne pluralistische Gesellschaften bestehen aus differierenden weltanschaulichen Bekenntnissen, privaten Meinungen und Überzeugungen sowie variablen religiösen Ansichten.

Jedoch ist der Versuch abzulehnen, in dem aus der Heterogenität der Gesellschaft eine Einheit entstehen soll. Mit dieser Einheit können Ausschlussverfahren verbunden sein, wie sie gegenwärtig durchaus festzustellen sind. Dann werden Menschen aus der gesellschaftlichen Einheit ausgeschlossen, weil sie bestimmten Konsensvorstellungen nicht oder nicht mehr entsprechen. Arbeitslosigkeit, Sozialhilfe, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur / Religion, Alter, Krankheit und Behinderung können dann Merkmale sein, die zu einem Ausschluss aus der gesellschaftlichen Einheit führen.

In Abgrenzung zu Hesse wird in den folgenden, mit Levinas begründeten Ausführungen versucht, ein gesellschaftliches Bewusstsein zu skizzieren, in dem Vielheit nicht zur Einheit verschmilzt, sondern Vielheit bestehen kann und bewusst angestrebt wird, gleichzeitig diese Vielheit unauflösliche und wechselseitige Akzeptanz durch alle erfährt und damit ihre Stabilität erhält.

Eine Vielheit in der der Andere in seiner Andersheit bestehen kann. Eine Vielheit innerhalb derer der Andere als Gegenpart des Selbigen, der Andere als das jeweils eigene Seiende, als integrierter, aber nicht kategorisierter Teil dieser Vielheit existieren kann. Der Andere ist in seiner Transzendenz unendlich und unbestimmbar, bleibt charakteristisch anders, erweist sich als unmöglich zu thematisieren und zu objektivieren und ist somit unmöglich in eine totalitäre Einheitsgesellschaft zu integrieren. Dies scheint durch eine Aufwertung der Offenheit des gesellschaftlichen Seins erreichbar. Zugleich wird damit das Ziel der gesellschaftlichen Einheit als eine nicht anzustrebende Utopie abgelehnt.

Gesellschaftliche Vielheit und Heterogenität ist Ausdruck der unterschiedlichen singularen Vielheit, den Vielheiten der individuell Seienden in der Gesellschaft. Gesellschaftliche Vielheit entsteht nicht durch das Hinzukommen neuer, sich unterscheidender Gruppen zu einer bisherigen homogenen gesellschaftlichen Einheit. Ein solchermaßen additives Denkmuster ist in den Diskussionen um eine multikulturelle Gesellschaft auszumachen. Solchermaßen verstanden wäre die bis dato existierende gesellschaftliche Einheit eine Totalität infolge vorhergehender Thematisierung und Objektivierung und übersieht, dass Heteronomie einen synchronen Ausdruck jeglicher Gesellschaft darstellt. Wird im Folgenden von einem zu verändernden gesellschaftlichen Bewusstsein und der Aufwertung der gesellschaftlichen Offenheit gesprochen, auf Grund derer die gesellschaftliche Heteronomie als automatischer Grundzug einer jeden Gesellschaft positiv und bereichernd aufgefasst wird, sind folgende zu bedenkende Elemente gemeint:

1. Das Verhältnis der Individuen einer Gesellschaft zueinander, entweder im intimen Verhältnis Ich-Du oder im Verhältnis zu einem Dritten. Der Dritte wird im Sinne Levinas' sowohl als Singular als auch als Plural verstanden. Der Dritte kann als Einzelner die intime Beziehung Ich-Du ergänzen. Der

Dritte kann in einem weiten Verständnis die gesamte Gesellschaft meinen, wodurch die intime Beziehung ihre Erweiterung erfährt.

2. Das Verhältnis des Staates zu den Individuen der staatlichen Gesellschaft.
Eine Gesellschaft besteht nicht ausschließlich aus den zwischenmenschlichen Beziehungen ihrer Mitglieder, sondern ist auch über den Einfluss des Staates auf die Beziehungsgestaltung zu bedenken.

Diese anzustrebende Vielheit und Heterogenität als Ausdruck von Offenheit – Levinas spricht von einem radikalen Pluralismus – wird in vorliegender Arbeit in allgemeiner Weise verstanden als das Zusammen- und Miteinandersein von sich individuell differierenden Seienden. Das Zusammen- und Miteinandersein der Seienden, die für Levinas so wichtige Struktur der Beziehung, die es zu bilden und weiterzuentwickeln gilt, innerhalb der Gesellschaft wird durch ebendiese zwischenmenschlichen Beziehungen und durch das Verhältnis des Staates zu den Individuen der staatlichen Gesellschaft konstituiert. Diese Beziehungskonstitution muss das originär Ethische einer heteronomen und pluralistischen Gesellschaft sein. Mit Levinas gesprochen bedeutet dies, dass der radikale Pluralismus nicht durch die Menge von Beziehungen zu erreichen, sondern durch die Tiefe der zwischenmenschlichen Beziehungen zu charakterisieren ist (vgl. Levinas 2003, 168 ff.).

Diese Beziehungen geschehen in der Tiefe der Haltung des Individuums gegenüber dem Anderen. Die anzustrebende radikale Pluralität würde aber in eine Totalität verwandelt, wenn über die Formalität der Beziehungen reflektiert würde. Der zwischenmenschliche Bezug würde sich in Totalität wandeln, wenn das Individuum aus der Beziehung heraustreten könnte, um in der Höhe über die Beziehung nachdenken zu können. Levinas versucht hier, soziologisch argumentierend die Struktur von Beziehungen zu diskutieren. In einer heterogenen Gesellschaft kann die selbstverständliche Teilhabe und Integration aller Menschen nur über die Beziehungsebene verwirklicht werden. Diese Ebene muss eine ursprüngliche, mit Levinas eine primär ethische sein. Beziehungen sind kein Ausdruck vorheriger reflexiver Akte, sondern gehen dieser Reflexivität voraus. Zwischenmenschliche Beziehung besteht vor allem Nachdenken über die Beziehung.

Zugleich weist Levinas auf den Modus der Diskussion hin. Das Nachdenken über die Struktur von Beziehungen kann ausschließlich im zwischenmenschlichen Bezug zum Anderen erfolgen, denn nur so kann verhindert werden, dass aus Zwischenmenschlichkeit eine Totalität entsteht, die den Anderen abgrenzt und seiner Andersheit beraubt.

7.2 Das Glück der Seienden im gesellschaftlichen Sein

Die Erarbeitung eines veränderten gesellschaftlichen Bewusstseins, der Wechsel von einem monadischen zu einem pluralistischen Bewusstsein, dessen tatsächliche Umsetzung zur selbstverständlichen Integration behinderter Menschen führen könnte, hat sich die Frage nach dem Glücksprinzip innerhalb einer Gesellschaft zu stellen. Wann empfindet ein Individuum in seiner Gesellschaft, in seinem persönlichen Gefüge aus Mensch und Staat, Beziehung und Struktur, persönliches Glück? Glück wird hier nicht als Synonym zu Integration aufgefasst. Konkret: Kein Mensch, auch nicht der behinderte Mensch, ist integriert und damit glücklich, wenn Integration als seine rein physische Anwesenheit im gesellschaftlichen Sein gedacht wird.

Was bedeutet Glück im skizzierten Miteinander des Pluralen oder, negativ formuliert, im pluralistischen Spannungsfeld? Ist Glück im aristotelischen Autarkieverständnis resultativer Ausdruck der sich dialektisch bedingenden ökonomischen und politischen Eigenständigkeit von Staat und Individuum mit der Intention beiderseitiger Glücksmaximierung? Oder muss Glück von der individuellen auf die allgemeine gesellschaftliche Ebene gehoben werden, verwirklicht durch das utilitaristische Prinzip des größtmöglichen Glücks für die größtmögliche Anzahl von Individuen, indem gleichzeitig Einzelne die Erfahrung machen müssen, ihr individuelles Glück für die Gemeinschaft opfern zu müssen? Auch wenn der Utilitarismus hier nicht in all seinen Variationen dargestellt werden kann, soll er zumindest partiell vertieft werden, um mit Levinas eine philosophisch fundierte Gegenposition darstellen zu können. Auch ohne dass der Utilitarismus in all seinen Ausformungen durchschaut werden muss, ist bekannt, verbreitet und

unumstritten, dass utilitaristisches Gedankengut eine Gefahr für heilpädagogische Grundwerte darstellt.

Die utilitaristische Ethik gehört zum eudämonistischen Ethikansatz, wonach menschliches Handeln teleologisch auf das Glück einer größtmöglichen Zahl hin orientiert ist. In der utilitaristischen Ethik werden Handlungen dann als positiv bewertet, wenn das größtmögliche Glück einer größtmöglichen Zahl von Menschen erreicht wird. Dementsprechend kann der Utilitarismus als Handlungsethik bzw. als konsequentialistische Ethik charakterisiert werden, da der Nutzen einer Handlung (utilis = nützlich) an den Konsequenzen ebendieser Handlung ausgerichtet ist. Eine Handlung ist dann nützlich und moralisch richtig, wenn empirisch nachprüfbar eine Glücksmaximierung einer größtmöglichen Zahl erreicht wird. Zugleich vertritt der Utilitarismus ein passives Prinzip dahingehend, dass auch das Unterlassen von Handlungen als moralisch gut bewertet werden kann, wenn durch die Folgen der Handlung das bereits existierende Glück der meisten keine Verringerung erfährt.

Die Ausrichtung der Folgen einer Handlung auf die Mehrheit entspricht dem historischen Wandel eines individuell orientierten Utilitarismus mit dem Ziel der egoistischen Glücksmaximierung hin zu einer sozialen, mehrheitlichen Ausrichtung der Glücksmaximierung (sozial-eudämonistische Ethik). Offen bleibt in der utilitaristischen Ethik, was sich hinter der Zielbezeichnung Glück verbirgt. Glück mit dem Wort Vergnügen bzw. mit der Abwesenheit von Leid gleichzusetzen, erscheint in der gegenwärtigen pluralistischen Gesellschaft als nicht ausreichend. Unterscheidet man zwei Formen des Utilitarismus, den Handlungs- vom Regelutilitarismus (vgl. Wuchterl 1998, 165 f.), so bleibt in beiden folgende Gefahr immanent bestehen: Die Unterdrückung, Auflösung und Benachteiligung des Individuums unter dem Nützlichkeitsprinzip.

Wie positioniert sich Levinas zum Thema Glück? Im Gegensatz zum Utilitarismus geht er nicht von den Folgen einer Handlung aus, die erst anschließend als Glück festgelegt werden. Das Glück des Individuums ist bereits mit seiner Existenz gegeben. Im Sinne von Levinas existiert nicht erst das Subjekt, das auf Grund der Konsequenzen von Handlungen glücklich ist, sondern das Subjekt existiert, weil

es glücklich ist (vgl. Levinas 2003, 82 und 160). Er stellt dem Glück das Ethische entgegen. Glück ist bei ihm mit der Gefahr der Verallgemeinerung und des Untergangs in der Totalität verhaftet, bis hin zum Extremfall der Vernichtung des einzelnen Individuums in der Allgemeinheit. Hier deutet Levinas in seiner Philosophie bereits die Gefahren einer konsequentialistischen Ethik an. Das Glück der sozialen Beziehung erhält bei Levinas eine wichtige, wenn auch nur sekundäre Bedeutung, weil in ebendieser, ursprünglich verstandenen sozialen Beziehung Glück als Wechselseitigkeit aufgefasst wird. Dabei droht immer die Auflösung des Individuums und des individuellen Glücks. Seine Philosophie des Glücks muss in Verbindung mit den Prinzipien der Unabhängigkeit und einer positiv gewerteten Trennung einerseits sowie des individuellen Genusses andererseits behandelt werden.

„Die letzte Beziehung ist Genuss, *Glück*“ (Levinas 2003, 156).

„Denn das Glück, in dem wir uns schon dank der einfachen Tatsache des Lebens bewegen, ist immer jenseits des Seins, in dem sich die Dinge abzeichnen (Levinas 2003, 156).

Unter der Formulierung „Leben von ...“ können nach Levinas Inhalte gefasst werden, die nicht ziel- und zweckgebunden sind, sondern einen davon unabhängigen Charakter besitzen. Das macht es möglich, Glück nicht primär in die soziale Beziehung zu verorten, sondern als vom Anderen ausgehendes Handlungsprinzip aufzufassen. Liegt das Glück in der Trennung, wird also die Verbundenheit von Individuum und Glück aufgehoben und Glück als ausgehend von dem Anderen aufgefasst, kann der Andere dem Individuum und seinem individuellen Egoismus vorausgehen. Die Trennung des Glücks von der individuellen Egologie und Selbstbezogenheit ermöglicht gesellschaftliche Pluralität und die Betrachtung der Pluralität im Interesse des Anderen. Dies wird deutlich, wenn Levinas sagt, dass individuelles Glück in der Befriedigung der Bedürfnisse liege (vgl. Levinas 2003, 158 ff.) und er gleichzeitig das bisherige Verständnis von Bedürfnis umdeutet. Bedürfnis und Glück scheinen auf den ersten Blick unvereinbare Gegensätze. Levinas sieht Bedürfnis nicht als Mangel an, sondern als Element des Lebens, das glücklich macht. Das bedeutet, dass Leben nicht „Leben von etwas ist“ mit dem Ziel der Bedürfnisbefriedigung,

vielmehr gehört das „Leben von“ zur Liebe des Lebens (vgl. Levinas 2003, 155): Liebe des Lebens als Genuss der Unabhängigkeit, Genuss als Glück des Lebens. Das heißt Genuss dessen, sich der Bedürfnisse nicht unterzuordnen, sie nicht als negativ zu werten, sondern sie als positiven Teil des Lebens aufzufassen. Das Bedürfnis, dessen Reduktion in seiner Bedeutung Levinas anstrebt, kann nicht in den Strukturen der Logik als Ausgangspunkt einer zielgerichteten und zielgenauen Bedürfnisbefriedigung beschrieben werden.

Levinas transzendiert die unmittelbare Verknüpfung der Physiologie mit dem Bedürfnis (vgl. Levinas 2003, 159). In der Trennung des Glücks von der individuellen Egologie und der beschreibbaren Physiologie kann dem begegnet werden, was von Levinas als politisch organisierte und durchgesetzte Gleichheit kritisiert wird, in der scheinbar gleiches Glück für alle Mitglieder der Gesellschaft verordnet werden kann (vgl. Levinas 2003, 84). Glück solchermaßen grundlegend verstanden, bedarf keiner organisierenden Einflüsse. Es entzieht sich der Beschreibbarkeit, dem individuellen Zugriff und ganz wesentlich entzieht es sich als Kriterium, nach dem Handlungen als moralisch richtig bewertet werden.

7.3 Die Beziehung von Mensch zu Mensch

Zwischenmenschliche Beziehungen finden nicht in einem abgeschlossenen, von äußeren Einflüssen freien Raum statt. Sie sind unauflöslich eingebunden in die gesellschaftlichen und politischen Bedingungen. Eingebunden sein heißt nicht, dass sie durch ebendiese Bedingungen konstituiert werden, aber der Beeinflussung und Teilkonstitution können sie sich nicht entziehen. Von dieser Grundannahme ausgehend wird verständlich, dass Levinas den Staat als ein liberales Gebilde konstruiert wissen möchte. Mit seiner Philosophie kritisiert er Staaten und Gesellschaften, in denen ein anonymisiertes Ich durch eine herrschende gedankliche Totalität in latenter und perverser Form, bei Abwesenheit physischer Gewalt, eine tyrannische Unterdrückung erfährt und die Ethik in den herrschenden Verhältnissen untergeht. Solche politischen und gesellschaftlichen Systeme beeinflussen und konstituieren den Einzelnen, auch in seinen zwischenmenschlichen Beziehungen. Levinas Kritik an jeglicher Form des politischen und gesellschaftlichen Seins hat ihren Ursprung in seinen eigenen

politischen und gesellschaftlichen Erfahrungen während der 12-jährigen nationalsozialistischen Diktatur.

Ein von der Notwendigkeit der Totalität überzeugtes Wesen (die Politik und Gesellschaft bezieht Levinas in dieser Formulierung ebenso ein, wie das tatsächliche individuelle Wesen) denkt nicht die Totalität, sondern lebt sie und genau darin liegt die Gefahr der Totalität begründet. Sie ist mehr als eine sublimale Meinung oder eine im Hintergrund befindliche Denkstruktur. Ihr muss entgegengetreten werden, indem totalitären Meinungen und Handlungen die Bedeutung des Individuums in Denken und Handeln entgegengesetzt wird. Die Aufwertung des Anderen in seiner Individualität und die Neubestimmung des Selbst durch den Anderen haben maßgeblichen Einfluss auf die herrschende Ethik innerhalb eines Staates. Konflikte werden nicht automatisch durch den Spruch des Staates gelöst, sondern erhalten auf diese Weise die Möglichkeit, auch mit Rücksicht auf den Anderen bewältigt zu werden. Die Ethik wird aufgewertet zu einem Regulativ zwischenmenschlicher Beziehung, die in ihrer Bedeutung und ihrem Nutzen aktiv von den Individuen erfahren werden kann. Als Begründung verweist die Ethik auf den Anderen.

Auf Grund seiner eigenen Erfahrung, in der das Individuum aufgrund einer Kategorie in seiner Einzigartigkeit und Bedeutung negiert wurde, verfolgt Levinas konsequent das Ziel, „[...] in der anonymen Gesellschaft die Gemeinschaft des Ich mit dem Anderen – Sprache und Güte – aufrechtzuerhalten“ (Levinas 2003, 57).

Es geht Levinas dabei sowohl um die Rehabilitation und Wiederaufwertung der zwischenmenschlichen Beziehung als auch des Ethischen in dieser Beziehung. Um die Beziehung zwischen den Menschen, unabhängig davon, ob es sich um eine intime oder eine anonyme und pluralistische Gesellschaft handelt, so zu gestalten, dass jedes Individuum dem Anderen und dem Dritten gegenüber in der Verantwortung steht, muss die vorherrschende individuelle Egologie überwunden werden. Die Egologie eines Individuums bedeutet das Setzen des eigenen Seins als Totalität, eines Seins, das sich als Zweck für sich sieht und nicht seine Bedeutung als Zweck an sich und damit als Zweck für den Anderen wahrnimmt.

Die gegenwärtige Gesellschaft mit ihrem technisch- rationalen, einem am Mittel-Zweck-Kalkül ausgerichteten Vernunftbegriff, der infolge ökonomischer Krisen

sowie sich zunehmend konträr gegenüberstehender weltanschaulicher und religiöser Anschauungen der Gefahr verstärkter Technologisierung und Rationalisierung ausgesetzt ist, benötigt eine neue ethische Ausrichtung. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus dem unaufhaltsamen Fortschritt technologischer Möglichkeiten. Denn der Fortschritt wirft Fragen danach auf, ob alles ethisch zu rechtfertigen ist, was technologisch machbar erscheint. Zum Beispiel dringen Medizin und Biotechnologie in Bereiche vor, innerhalb derer die anthropologische Grundfrage aus technologischer Begründungsperspektive lediglich mit den temporären und zu überwindenden Schwierigkeiten der technologischen Weiterentwicklung beantwortet wird. Der Mensch ist das, was Medizin und Biologie noch nicht aus ihm gemacht haben.

Die neue ethische Ausrichtung bedarf einer philosophisch-anthropologischen Charakterisierung des Menschen, insbesondere des anderen Menschen, und sie bedarf einer Reflexion über das menschliche Seiende an sich, hingegen nicht über das Sein, denn das Sein ist der Modus des Erfassens und Begreifens des Seienden vor einem Horizont und gleichzeitig der Einbezug des Seins in die Totalität eines umfassenden Ganzen (vgl. Levinas 1999, 186).

Der philosophisch-anthropologische Zugang zum anderen Menschen muss in der Transzendenz des Anderen erfolgen, um seiner Totalisierung in die Struktur einer gesellschaftlichen Einheit entgegenwirken zu können. Aus diesem transzendenten Zugang und gleichermaßen aus der Akzeptanz der Transzendenz und Einzigkeit des Anderen müssen dann ethische Haltungen abgeleitet werden. Die erforderliche Transzendenz des Anderen kann erst durch die Trennung des Selben von dem Anderen gewahrt und muss in der zwischenmenschlichen Beziehung aufrechterhalten werden. Keine gegenseitige Annäherung, kein einführendes hermeneutisches Verstehen und kein rationales Erklären des Anderen vermögen die Trennung vom und die Transzendenz des Anderen zu überwinden. Die Trennung des Selben vom Anderen und dessen philosophisch-anthropologische Transzendenz sind Bedingungen ethischer Handlungen, die den Anderen als Seienden in seinem Sosein belassen. Mit Bezug auf Levinas' Philosophie schreibt Askani über die Notwendigkeit der Trennung:

„[...] , dass die Trennung gewahrt und nicht im Strudel wechselseitiger Abhängigkeiten aufgelöst wird“ (Askani 2002, 110).

Bei Askani wird ein Grundzug der Levinas'schen Philosophie deutlich. Zwischenmenschliche Beziehung ist kein symmetrischer Prozess, in dem bestimmte Gegenseitigkeiten existieren. Sie, die zwischenmenschliche Beziehung vollzieht sich in der Trennung des Selben vom Anderen und ist eben nicht auf Symmetrie, sondern auf Asymmetrie angelegt.

Am Ende der philosophisch-anthropologischen Reflexion muss das Prinzip der Verantwortung für den Anderen stehen, zugleich als eine Verantwortung aufgefasst, die aus der reinen Passivität des Individuums hervorgeht und nicht im Schema der Bipolarität anzusiedeln ist. Das Kernstück der humanen Gesellschaft sollte demnach die Verantwortung für den Anderen sein. Verantwortung kann die aktuell dominierende kalkulierte Vernunft ersetzen bzw. die Vernunft so denken, dass sie Ausdruck der Verantwortung ist. Diese fundamental gedachte Verantwortung äußert sich sowohl in einem individuellen als auch in einem staatlichen Verantwortungsbewusstsein, das Verantwortung nicht als Wahlmöglichkeit auffasst, sondern vielmehr dem Anderen den Vorrang vor dem eigenen Selbst einräumt. Dies ist dann möglich, wenn der Andere

„[...] ihm (gemeint ist das Individuum, Anm. d. Verf.) eine Verantwortung aufbürdet ..., eine Verantwortung, für die es keine Entscheidung getroffen hat, der es sich jedoch, eingeschlossen in sich selbst, nicht entziehen kann“ (Levinas 1989, 72).

Dieser nicht zu entziehenden Verantwortung für den Anderen entspricht die individuelle Innerlichkeit. Sie „[...] ist eine Verantwortung, die früher ist als die Freiheit“ (Levinas 1989, 73). Mit Levinas' Philosophie wurde in der Verantwortung für den Anderen ein ethisches Handlungskriterium gefunden, das in der zwischenmenschlichen Beziehung leitend werden kann. Soll eine Humanisierung des gesellschaftlichen Bewusstseins erreicht werden, muss Verantwortung für den Anderen handlungsleitend werden. Die ethische Leitungsfunktion der Verantwortung kann im Sinne von Levinas ausschließlich dann greifen, wenn die Verantwortung in einem Raum geschieht, der nicht durch Kategorisierung und Thematisierung des Anderen gestaltet ist. Hier wiederum verweist das Ethische

der Levinas'schen Philosophie auf den philosophisch-anthropologischen Zugang der Transzendenz des Anderen. Die Übernahme der Verantwortung vollzieht sich nicht in einem intentionalen Akt des Individuums, das sich nach einem Prozess des Abwägens, dem Gegenüberstellen aller Vor- und Nachteile, für die Übernahme entschieden hat, sondern in einer radikalen Passivität. Es ist eine Verantwortung, die nach Levinas auf einer Vergangenheit gründet, die niemals Gegenwart war und niemals in der Gegenwart neu repräsentiert werden kann (vgl. Levinas 1995a, 208 ff.). An anderer Stelle schreibt er:

„Gerade von einer radikalen Passivität der Subjektivität aus stieß man auf den Begriff 'einer Verantwortung, die die Freiheit übersteigt' [...]“ (Levinas 1989, 76). „Es würde sich um einen neuen Begriff der Passivität handeln, [...]. [...], um eine Passivität, die auf das metaphysische Frühersein bezogen ist“ (Levinas 1989, 70).

Durch die Verantwortung übersteigt ein Individuum das Sein für sich selbst und gelangt zu einem Sein für den Anderen. Diese Verantwortung für den Anderen, die im Sein für den Anderen handlungsleitend wirkt, ist an-archisch, da sie jenseits eines zeitlichen Ausgangspunktes ihre Wirkung entfaltet. Eine Verantwortung als Sein für den Anderen sieht ebendiesen Anderen als Bezugskategorie der individuellen Verantwortung. Solchermaßen ist Verantwortung nicht nachrangig, sondern gleichzeitig. Das Verständnis einer nachrangigen Verantwortung entstammt der Justiz, in der die Übernahme von Verantwortung bedeutet, dass ein Subjekt postum die Verantwortung für eine Sache übernimmt bzw. zur Übernahme gezwungen wird. Eine gleichzeitige Verantwortung hingegen meint die Übernahme von Verantwortung in der Begegnung von Angesicht –zu Angesicht.

Es wird hier das Prinzip einer sozial-dialogischen Verantwortung vertreten, in der das Individuum auf den Anruf des Anderen antwortet, indem es die vorursprüngliche Verantwortung für den Anderen auf sich nimmt und das Glück auf das metaphysische Verlangen des Anderen abstimmt. Der Verantwortung für den Anderen wird nicht zugestimmt oder diese abgelehnt, sondern das Individuum ist sich dieser Verantwortung bewusst; bewusst in einer Form jedoch, die als prä-reflexives Bewusstsein zu bezeichnen ist. Durch dieses unternimmt das Individuum alles ihm Mögliche, sich der Verantwortung für den Anderen als würdig zu erweisen. Die Ausführungen über die Verantwortung für den Anderen lassen

sich in zweifacher Weise interpretieren: Sie sind erstens eine Möglichkeit, Levinas' Philosophie als Identitätsphilosophie zu lesen:

„Die Identität dieses Subjekts kommt erst dadurch zustande, dass es von den Anderen als der Verantwortliche angewiesen wird. Jedes Selbstverständnis, jede Vorstellung, die das Ich von sich gemacht hat, setzen jenes vorursprüngliche Ereignis voraus“ (Strasser 1987, 245).

Sie können zweitens in Verbindung gesetzt werden zum phänomenologischen Erkenntnisbezug der Offenheit: Der Andere fordert durch sein Antlitz das passive Individuum zur Übernahme der Verantwortung auf. Die Offenheit als phänomenologisch-anthropologischer Bezug des allgemein Menschlichen geht aber der Begründung, dem Setzen durch das eigene Bewusstsein oder, im Denken Levinas', der nicht abzuweisenden Einsetzung durch den Anderen nochmals anarchisch voraus.

Ist Offenheit, mit denen hier zu Grunde liegenden Implikationen, eine mögliche Antwort auf die Frage nach dem Menschen, so weisen alle Menschen eine sich gegenseitig befruchtende Eigenschaft auf: Offensein für den Anderen und Offenheit des Anderen für Andere. Auf dieses symmetrische Verständnis, auf einer Dyade der Ich-zu-dir- und Du-zu-mir-Offenheit, im Sinne beiderseitig angestrebter qualitativer Pluralität, kann mit Levinas die vorursprüngliche Verantwortung als ethisches und asymmetrisches Handlungsprinzip gedacht werden. Offenheit als anzustrebende menschliche Eigenschaft widersetzt sich zugleich dem Vorwurf, den Menschen mittels einer Grundlegung thematisieren und kategorisieren zu wollen. Dieser Einwand kann dahingehend abgewehrt werden, dass Offenheit keine Kategorie zur Identifizierung des Selbst darstellt, sondern als Zweck der Humanisierung des menschlichen Miteinanders wirken soll. Um zu einer angestrebten humanen Gesellschaft zu gelangen, einer Gesellschaft, in der die Integration aller existierenden Vielfalt nicht nachrangiger Akt einer Begründung, sondern vielmehr existenzieller Ausdruck des zu Grunde liegenden Selbstverständnisses ist, muss das Individuum aus seiner Selbstbezüglichkeit heraustreten, sein monozentristisches Inneres verlassen und sein Bewusstsein für ein Außen öffnen. Die Abkehr von der eigenen Selbstbezüglichkeit bezeichnet

Levinas als Überwindung des egoistischen Beharrrens im Sein (conatus essendi), als Abkehr vom Interessiertsein an den eigenen Seinsbedingungen (vgl. Levinas 1995, 205 f. und 1998, 23 ff.).

Überwindet das Individuum seine egologische Selbstbezüglichkeit und öffnet sich einem Außen, überwindet damit den Status des rein instinktgebundenen Lebendigen und transformiert zu einem denkenden, sich in seinem Bewusstsein der Außenwelt öffnenden Individuum, gleichzeitig den Schritt von der Ontologie zur Metaphysik vollziehend, begegnet das Individuum dem absolut anders bleibenden Menschen. Eine Begegnung, entweder von Angesicht zu Angesicht, oder eine anonyme Begegnung, in der der Andere nicht nahe ist, aber von den Auswirkungen der Handlung eines Individuums mittelbar oder unmittelbar positiv betroffen ist.

In diesen Begegnungen, entweder unmittelbar-persönlich oder anonym, wird das erarbeitete Levinas'sche Verständnis von Verantwortung und moralischer Gerechtigkeit leitend. Sie können als Bedingung zur Radikalisierung der goldenen Regel der Ethik (Was du nicht willst, was man dir tu, das füg auch keinem andern zu) in Richtung gesellschaftlicher Humanisierung verstanden und genutzt werden. Greift man auf, dass die Beziehung von Mensch zu Mensch in einer Gesellschaft von der Verpflichtung zur Verantwortung und der Verpflichtung zur moralischen Verantwortung für den Anderen geprägt ist, wird erkennbar, inwiefern die Philosophie des Levinas diese Beziehung primär in den Verantwortungsbereich der Individuen legt, das Begegnungsprinzip primär ist und Reflexionen auf existierende juristische Normen nur sekundär sind.

„Sich wegen seiner Daseinsberechtigung ver-antworten müssen, nicht unter Berufung auf die Abstraktion irgendeines anonymen Gesetzes, auf irgendeine juristische Einheit, sondern aus Furcht um den Anderen“ (Levinas 1995, 181).

Verantwortung in einer zwischenmenschlichen Beziehung bedeutet dann, individuelles, primär vernunftgeleitetes Handeln durch den ethischen Widerstand, den mir der Andere entgegenbringt, zu unterbrechen. Verantwortung ist das Innehalten meiner Handlungen vor dem Anderen. Ein Innehalten, das nicht der individuellen Wahl entspringt, sondern aus der Epiphanie des Antlitzes des

Anderen hervorgeht. Der Andere ist auf Grund der Epiphanie seines Antlitzes kein objektivierter Gegenstand meiner praktischen und theoretischen Erkenntnisgewinnung und in den Auswirkungen meiner Handlungen nicht als Sein, sondern immer als Seiendes zu bewerten. Die Voraussetzung einer so gedachten Verantwortung dem Anderen gegenüber liegt wie folgt:

„Der Andere ist für die Vernunft nicht ein Skandal, der sie in eine dialektische Bewegung versetzt, sondern die erste vernünftige Unterweisung, die Bedingung aller Unterweisung“ (Levinas 2003, 293).

„Die Kontingenz, das heißt das Unvernünftige, erscheint ihr nicht (die Freiheit, Anm. d. Verfassers) außerhalb ihrer selbst im Anderen, sondern in ihr selbst“ (Levinas 2003, 293).

7.4 Die Anwesenheit des Dritten und die Gefahr des sozialen Verstoßes

Im Rahmen der gesellschaftlichen, zum Teil spannungsreichen Pluralität – aktuell weit verbreitete Stichworte sind die so bezeichneten Kriege der Religionen und Kriege der Generationen – bestehen unzählige zwischenmenschliche Beziehungen. Ein angestrebtes gesellschaftliches Bewusstsein utopisch-realistischer Fundierung darf nicht auf die Betrachtung der kleinsten Gesellschaftsform, der intimen Gesellschaft, als überschaubare Ich-Du-Dyade beschränkt sein (vgl. Levinas 1995, 31), einer intimen Gesellschaftsform, in der die Vergebung eines Verstoßes unmittelbar durch den Anderen erfolgen kann. Damit wird der Komplexität gesellschaftlichen Seins nicht gerecht. Vielmehr muss es, will der Anspruch zur unbegründbaren Selbstverständlichkeit der qualitativen Integration behinderter Menschen erfüllt werden, den Dritten mit in die Überlegungen einbeziehen, denn: Der Dritte ist Ausgangspunkt möglicher Totalität. Er überschreitet die Ordnung der intimen Gesellschaft, in der die Vergebung zwischen Ich und Du im persönlichen Dialog erfahren werden kann (vgl. Levinas 1995, 30). Der Dritte ist nach Levinas der möglichen Gewalt ausgesetzt, er

„[...] ist das freie Wesen, dem ich Unrecht tun kann, indem ich seine Freiheit unterdrücke. Die Totalität entsteht dank dem Anderen als Dritten“ (Levinas 1995, 42).

Strasser schreibt, dass durch die Anwesenheit des Dritten eine neue Situation entsteht, in der die Beziehungsstrukturen erweitert werden. In welchem Verhältnis steht das Individuum zu der Begegnung des Anderen mit den hinzugekommenen Dritten (vgl. Strasser 1987, 253 f.)? In einem engen Sinne wird der Dritte dann der Totalität und der Gewalt ausgesetzt, wenn zwei Aspekte auftreten:

1. Das rücksichtslose Interessiertsein am eigenen Sein, als egologischer und monadischer Selbstbezug, der weder durch Symmetrie und noch viel weniger durch den Levinas'schen Begriff und dessen philosophisches Verständnis der Asymmetrie gekennzeichnet ist. In diesem Selbstbezug wird das Individuum weder dem Anderen noch dem Dritten gerecht.
2. Ein symmetrisches, reziprokes Verhältnis zweier Individuen zueinander, bei gleichzeitiger Ignoranz gegenüber den Ansprüchen des Dritten.

In einem weiten Sinne, der in vorliegender Arbeit zur Anwendung gelangt, werden obige Punkte durch einen zusätzlichen Punkt ergänzt:

3. Ein staatlich-politisches Handeln, das in der Anonymität des modernen Staates, durch unpersönliche, staatlich-bürokratisch regulierte Akte, zum Nachteil der Individuen führt.

In der Anwesenheit eines Dritten, mit den sich daraus ergebenden Beziehungsstrukturen, bleibt die asymmetrische Beziehungsstruktur des Individuums zu seinen Nächsten unverändert. Die Beziehungsstrukturen der Anderen untereinander bedürfen jedoch einer festgelegten Regelung. Diese Regelung erfolgt durch juristisch verbürgte und durch das Individuum einklagbare Rechte. Die Regelungen und die in ihnen enthaltenen Rechte der Individuen einer Gesellschaft ordnen und thematisieren die Beziehung des Anderen zum Dritten. Die Mannigfaltigkeit der zwischenmenschlichen Beziehungen, ausgelöst durch den Dritten, macht eine Objektivität notwendig, die im Sinne Levinas' aber human bleibt, da sie aus einer Gerechtigkeit hervorgegangen ist, die durch den Anderen verlangt wird und für den Anderen gemacht ist (vgl. Levinas 1995, 203 f.).

In der Objektivität und im Vergleich der Anderen spiegelt sich ein Stück weit die von Levinas so heftig kritisierte Ontologie wider, aber das einzelne Individuum wird seiner asymmetrischen, an-archischen Verantwortung (vgl. Levinas 1998, 219 ff.; Levinas 1999, 301 und Levinas 2003, 289 ff.; vgl. auch Taureck 2002, 26 ff.) allen Anderen und Nächsten gegenüber nicht enthoben. Anarchisch, vor-ursprünglich und Verantwortung ohne ein a priori sind Begrifflichkeiten, durch die Levinas eine Verantwortung für den Anderen kennzeichnet, die jeder bewussten und freiwilligen Übernahme der Verantwortung vorausgeht. Er spricht von einer Besessenheit des Individuums durch die Verantwortung, die durch das Bewusstsein nicht auf einen Ursprung zurückzuführen ist (vgl. Levinas 1998, 223).

Bleibt man bei der Thematik des Dritten, der als Singular und Plural die Struktur der intimen Ich-Du-Gesellschaft sprengt, und fragt nach den Folgen für die zwischenmenschlichen Beziehungsstrukturen, so kann mit Askani unter Bezug auf Levinas Folgendes für das ethische Verhältnis der zwischenmenschlichen Beziehungen festgehalten werden:

„Levinas löst dieses Problem, indem er nicht die Absolutheit der ethischen Forderung des Anderen einschränkt, sondern stattdessen den ‘Bezugsbereich’ dieser ethischen Forderung erweitert: In den Augen des Anderen blickt mich der Dritte an; die Epiphanie des Antlitzes erschließt über die Bezeugung der Andersheit des vor mir stehenden Anderen hinaus die Gegenwart der gesamten Menschheit“ (Askani 2002, 110).

Vergegenwärtigt man sich vor diesem Hintergrund ein Charakteristikum heutiger moderner Gesellschaften, scheint der unbewusste, unbedachte oder schlimmstenfalls auch bewusst und zielgerichtet durchgeführte, zugleich gravierende soziale Verstoß als kennzeichnend. Außerhalb der intimen Gesellschaft von Ich-Du ist er Ausdruck fehlender Weitsichtigkeit für die Auswirkungen und Konsequenzen gegenüber Dritten und in Abgrenzung zur intimen Gesellschaft tangiert er mehr als nur die Rechte und Freiheiten des unmittelbar begegnenden Anderen. Der soziale Verstoß kann sowohl durch Individuen an Individuen als auch durch den Staat an Individuen vollzogen werden.

„Der soziale Verstoß wird aber unabsichtlich begangen, gegenüber einer Vielzahl von Dritten, denen ich nie ins Angesicht blicken werde, die ich nicht im Antlitz Gottes wieder finden werde und für die Gott nicht haften kann. Die Absicht kann der Tat nicht bis zu ihrer letzten Konsequenz folgen, und dennoch weiß das Ich sich für diese letzte Konsequenz verantwortlich“ (Levinas 1995, 35).

Zwei Beispiele sollen Levinas' Begriff des sozialen Verstoßes in ihrer Aktualität belegen. Als ökonomisches Beispiel für einen solchermaßen verstandenen sozialen Verstoß, auch wenn die Frage der Absicht nicht abschließend geklärt werden konnte, dient der sog. Mannesmann-Prozess. Der soziale Verstoß nach Levinas liegt darin, dass ein Vorstandsvorsitzender, der den Aktionären des Unternehmens, für das er sich verantwortlich zeichnet, nicht persönlich von Angesicht zu Angesicht begegnet, nicht in einem unmittelbaren intimen Dialog mit ihnen gestanden ist, durch sein unternehmerisches Handeln finanziell geschadet hat. Den kurzzeitigen hohen Kursgewinnen der Mannesmann-Aktien folgten dramatische Kursverluste.

Ein soziales und für die Belange behinderter Menschen bedeutsames Beispiel zum sozialen Verstoß bietet der bereits dargelegte Bericht der Kommission „Impulse für die Zivilgesellschaft“. Die Entscheidung über das weitere Bestehen der Wehrpflicht und des damit gekoppelten Zivildienstes wird von verantwortlichen Entscheidungsträgern getroffen, die weder vorher noch nachher, in den Schulen und Heimen, ihre Maßnahmen von Angesicht zu Angesicht zu rechtfertigen haben. Es ist ein sozialer Verstoß gegen Dritte, für den die eine Seite als Entscheidungsträger verantwortlich ist, seine Auswirkungen aber nur die andere Seite zu spüren bekommt.

Folgende zwei Momente des sozialen Verstoßes sind für weitere Überlegungen leitend:

1. Der soziale Verstoß im Hinzukommen eines Dritten zur intimen Ich-Du-Beziehung.
2. Der soziale Verstoß in der unpersönlichen Beziehung des Staates zu seinen Bürgern.

Die Individuen sind in einem weiten ethischen Bezugsbereich füreinander ganz ursprünglich verantwortlich und setzen ihre Vernunft als Denk- und Handlungsprinzip ein, um der Verantwortung für den Anderen gerecht zu werden. Eine plurale Gesellschaft in der jedes Individuum dem begegnenden Anderen und dem Dritten verantwortlich ist, unabhängig vorausgehender Seinsbestimmungen infolge von Thematisierung und Objektivierung, kann sich zu einer humanen Gesellschaft entwickeln. Strasser kennzeichnet dieses Ziel der Levinas'schen Philosophie, in dessen Folge die Ethik zur grundsätzlich ersten Philosophie erhoben wird, mit folgenden Worten:

„Aus der ethischen Verantwortlichkeit erwächst die Vernünftigkeit der Vernunft, erwächst ihre universale Geltung und ihre friedensstiftende Kraft“ (Strasser 1987, 254).

Neben der Aufwertung des Verantwortungsbegriffs und des handlungsleitenden Verantwortungsbewusstseins, bedarf es als zusätzliches Element der Idee des Unendlichen, die als Positivität des transzendenten Anderen eine Distanz zu ihm als Fremden herstellt und gleichzeitig ein Band der Beziehung erhält. Diese positive Idee des Unendlichen des Anderen in der Endlichkeit der eigenen Subjektivität nennt Levinas das metaphysische Begehren (vgl. Levinas 1999 218 ff. und 2003, 62 f.). Es ist ein Begehren, das sich vom Bedürfnis unterscheidet, da es nicht auf die Bedürfnisbefriedigung ausgerichtet ist. Das Begehren ist dem Metaphysischen inhärent.

„Die Idee des Unendlichen ist die soziale Beziehung“ (Levinas 1999, 198).

„Der ethische Widerstand ist die Anwesenheit des Unendlichen“ (Levinas 1999, 199).

Der Unterschied zwischen dem metaphysischen Begehren des Anderen und dem Bedürfnis liegt darin begründet, dass Begehren nicht auf Befriedigung abzielt, sondern im sozialen Bezug zum Anderen fernab allen Kalküls liegt: Begehren einer Beziehung, in der das Glück des Anderen dem Egoismus vorausgeht und die Verantwortung für den Anderen auch darin besteht, für sein Glück verantwortlich zu sein. Zur Unterscheidung: In der zwischenmenschlichen

Beziehung als Bedürfnis verliert der Andere seine originäre Andersheit, während das Begehren keine Erfüllung kennt, da es nicht durch einen Mangelzustand ausgelöst wird. Der Andere als Mitmensch in seiner unauflöslichen Andersheit ist Ziel des Begehrens (vgl. Levinas 1999, 219), ohne dass dieses Ziel jemals zu verwirklichen ist. Er, der Andere, und / oder er, der Dritte, sind durch das Begehren niemals ein Mittel, sondern immer ein Zweck an sich. Die Levinas'sche Differenzierung von Bedürfnis und Begehren wertet fundamental jedes Menschsein als unreduzierbares Menschsein von sich her auf und wendet sich gegen die Zweckreduzierung des Menschen.

In den nachfolgenden Ausführungen wird die Gesellschaft gedacht von den Elementen der Verantwortung, der Transzendenz des Anderen und des ethischen Widerstandes, der gleichzeitig Ausdruck des Unendlichen des Anderen ist.

Seine konspirative Zusammenführung findet dieses Denken in einem Verständnis von Vernunft, das auf der Verantwortung beruht und wiederum seinen Ausdruck findet, in der moralischen und asymmetrischen Gerechtigkeit gegenüber dem begegnenden Anderen und dem unmittelbar anwesenden bzw. dem nicht anwesenden Dritten. Es handelt sich um ein verändertes gesellschaftliches Bewusstsein, das zur Aufwertung des Individuums führt und die Heteronomie der Vielheit vor die Autonomie des Subjekts stellt. Es ist ein gesellschaftliches Bewusstsein, das nicht dem Erkenntnisgewinn und der Erkenntnisrelation, sondern dem Anderen und den Dritten den dominierenden Platz einräumt. Erkenntnis und Erkenntnisgewinn, sind mit Levinas wie folgt als negativ zu kennzeichnen:

„Erkenntnis besteht darin, das Individuum, das als einziges existiert, nicht in seiner Singularität, die nicht zählt, zu nehmen, sondern in seiner Allgemeinheit, von der allein es Wissenschaft gibt. Und hier ist der Anfang jeglicher Macht. Die Vernunft, die das Andere reduziert, ist Aneignung und Macht“ (Levinas 1999, 190).

7.5 Bedeutung von Recht und Gesetz

Neben den intimen Verhältnissen der Individuen zueinander und der hinzukommenden Anwesenheit eines Dritten, muss auch das Verhältnis von Staat zu Individuum beleuchtet werden, das in seiner Gesamtheit als anonym und unpersönlich, als Opposition des persönlichen, zwischenmenschlichen Von-Angesicht-zu-Angesicht zu bezeichnen ist, um die angestrebten Veränderungen des gesellschaftlichen Bewusstseins verwirklichen zu können. Auch hier sind Regelungen, Gesetze und die Festlegung individuell einklagbarer Rechte notwendig. Jede Gesellschaft bedarf übergeordneter Kriterien, die die Menschenwürde und die daraus abzuleitenden grundlegenden Rechte aller Menschen sichern bzw. die Reflexion menschlicher Handlungen hinsichtlich Legitimität und Moralität ermöglichen. Auch ein radikal verändertes gesellschaftliches Bewusstsein mit dem Vorrang der Verantwortung und des Glücks für den Anderen kann auf juristische Instanzen nicht verzichten. Solche Instanzen sind nach Levinas' Verständnis von einer liberalen Gesellschaft zum Funktionieren notwendig. In vorliegender Arbeit wird das Verhältnis von Ethik und Moral mit Pieper wie folgt verstanden:

„Die Ethik erörtert alle mit dem Moralischen zusammenhängenden Probleme auf einer allgemeineren, grundsätzlicheren und insofern abstrakteren Ebene, indem sie rein *formal* die Bedingungen rekonstruiert, die erfüllt sein müssen, damit eine Handlung, ganz gleich welchen Inhalt sie im Einzelnen haben mag, zu Recht als eine *moralische* (kursiv im Original; Anm. d. Verfasser) Handlung bezeichnet werden kann“ (Pieper 2000, 23; vgl. auch Antor/Bleidick 2000, 76 f.).

Benötigt werden international anerkannte Menschenrechte (vgl. Levinas 1995, 231) als höchstes Kriterium, ein Grundgesetz als Landesspezifikum mit eindeutigem Bekenntnis zu den Menschenrechten sowie nationale und internationale Institutionen, die die Einhaltung bestehender Rechte und Gesetze überwachen bzw. diese auf ihre Anwendbarkeit, Aktualität und Moral hin kontinuierlich überprüfen (vgl. Levinas 1995, 230). Nur durch die Existenz und Anwendung von Rechten, Gesetzen und Institutionen können soziale Verstöße erkannt und als solche beurteilt werden. Schriftlich fixierte Rechte und verbindliche

Gesetze sind vernunftgeleitete Bedingungen für die formale Gerechtigkeit innerhalb jeder Gesellschaft (vgl. Levinas 1995, 231). Gleichzeitig muss sich bewusst gemacht werden, dass solche Kriterien gleichermaßen das Produkt eines Konsens' darstellen und für das gesellschaftliche Sein normativ wirken. Das bedeutet: Auch die Einhaltung aller Kriterien führt nicht zwangsläufig dazu, dass allen Individuen die ihnen zustehende Behandlung zuteil wird. Wird Gerechtigkeit gleichgesetzt mit dem Prinzip „Jedem das Gleiche“, entstehen Ungerechtigkeiten. Gerade behinderte Menschen sind von subtilen Formen der Ablehnung und Ignoranz betroffen, die nicht unmittelbar gesetzeswidrig sind oder als solche bewertet werden. Deutlich wird also, dass das gesellschaftliche Bewusstsein als Ganzes verändert werden muss. Bevor dies weiter ausgeführt wird, wird zunächst auf Levinas' Ausführungen zu den Menschenrechten eingegangen.

Die Menschenrechte als höchstes Kriterium sind nach Levinas aus der neuzeitlichen Rationalität der fortschreitenden und nach Naturbeherrschung strebenden technischen Wissenschaften hervorgegangen (vgl. Levinas 1995, 253) und werden gegenwärtig durch ebendiesen umfassenden technologischen und totalitären wissenschaftlichen Fortschritt bedroht. Insbesondere die Diskussionen um Sterbehilfe, Bioethik und Lebensrecht behinderter Menschen zeigen die Folgen dieses wissenschaftlichen Fortschritts. Levinas bekennt sich ausdrücklich zu der Notwendigkeit der Menschenrechte, würdigt ihre Bedeutung und strebt zugleich ihre Umdeutung bzw. ihre humanistische Radikalisierung an. Als Menschenrechte bezeichnet er solche Rechte, die

„[...] unabhängig von Eigenschaften ..., durch die Menschen sich unterscheiden und die Erhebung dieser Rechte zu Grundprinzipien der Gesetzgebung und der sozialen Ordnung [...]“ (Levinas 1995, 252),

grundsätzlich allen Menschen zukommen und juristisch einklagbar sind. Zugleich wertet er die Verkündung der Menschenrechte als „[...] einen wesentlichen Augenblick im westlichen Bewusstsein“ (Levinas 1995, 252).

Seine Bekennung zu den Menschenrechten und die Forderung, diese grundsätzlich gesellschaftlich geltend zu machen, nehmen der Radikalität seiner Philosophie nicht die Schärfe. Menschenrechte fungieren als Basis zwischenmenschlicher Beziehungen. Sie sichern die Würde eines jeden

Menschen. Auf der Basis von Menschenrechten, die im Sinne Levinas' eine nach unten nicht zu unterschreitende Schranke darstellen, wird seine Philosophie gedacht.

7.6 Levinas' Verständnis von Freiheit

Levinas hinterfragt kritisch die Legitimation der Menschenrechte und möchte diese Legitimierung nicht durch eine induktive Ausbreitung ihrer Notwendigkeit begründet wissen. Eine solchermaßen durchgeführte Induktion wäre unauflöslich an den philosophischen Grundbegriff der Vernunft gebunden. Es wäre nicht mehr als eine vernünftige Einsicht in die Notwendigkeit von Recht und Gesetz. Menschenrechte auf Basis einer vernünftigen Notwendigkeit zeichnen sich machtlos gegen die inhärente Spontaneität des Menschen, der seinen, ihm eigenen Willen in einem Akt physischer und / oder psychischer Gewalt einem anderen Menschen aufdrängen kann. Menschenrechte müssen jeder Begründung und jeder rationalen Einsicht in sie vorausgehen. Die Spontaneität ist im traditionell philosophischen Sinne ein Ausdruck menschlicher Freiheit. Wer frei ist, ist in der Lage, spontane Akte menschlichen Handelns durchzuführen.

Levinas' Kritik an der Spontaneität wird im Zusammenhang mit seiner Kritik an Husserls Intentionalitätsbegriff (vgl. Levinas 2003, 425) umgedeutet. Im Rahmen der existierenden Menschenrechte strebt Levinas die Humanisierung des einzelnen Individuums an. Die Umsetzung der Menschenrechte wird verstärkt in den Geltungsbereich des einzelnen Individuums gelegt. Der Mensch wird in seinem Sein durch den Anderen infrage gestellt. Er muss sich im Umgang mit seiner Freiheit und mit seiner Spontaneität rechtfertigen und verantworten (vgl. Levinas 1995, 162 und Levinas 1999, 204; vgl. auch Strasser 1987, 230 f.).

Physische und / oder psychische Gewalttätigkeit kann dann entstehen, wenn zum dominierenden Grundbegriff der Menschenrechte die Freiheit erhoben wird, die als wechselseitige Anerkennung der Freiheit aller zu kennzeichnen ist. Spontaneität nach Levinas ist jedoch nicht die Freiheit des Handelns, des potentiellen intentionalen Handelns der Noesis-Noema-Struktur nach Husserl, sondern Spontaneität ist die Unwürdigkeit des Menschen für die eigene Freiheit. Der Mensch wird im Spontanen seiner Handlungen durch den Anderen unterbrochen.

Levinas strebt damit nicht an, den Freiheitsbegriff vollständig zu dekonstruieren, jedoch will er die Menschenrechte auf Grundlage der moralischen Gerechtigkeit zwischen den Menschen neu begründet wissen. Freiheit und Spontaneität sollen in ihrer Bedeutung zurücktreten. Die moralische Gerechtigkeit, die im Sinne Levinas' einen unproportionalen, asymmetrischen Maßstab darstellt, eine „[...] moralische Asymmetrie zwischen mir und dem Anderen“ (Levinas 2003, 430) dahingehend, dass der begegnende Andere mehr geschätzt wird, als das Individuum sich selbst schätzen kann, erhält ihre ethische Dimension durch die Nähe zum Anderen. Taureck schreibt zu diesem Vorhaben:

„Gerechtigkeit ist vielmehr moralisch zu deuten, als Verhältnis der 1. Person zur 3. Person über die Nähe, also über das Verhältnis zur 2. Person, zum 'Du'“ (Taureck, 2002, 85).

Gerechtigkeit ist mit Levinas als Begegnungsprinzip und nicht als Verteilungsprinzip (Jedem das Seine) zu kennzeichnen und sie, die Gerechtigkeit, erhält ihre moralisch-ethische Dimension in der sozialen Beziehung. Es handelt sich um ein Begegnungsprinzip auf Basis der Nicht-Gleichgültigkeit des Anderen, der Andere ist mir nicht gleichgültig, ein Überschuss der Sozialität, die zu einem ethischen Frieden führt (Levinas 1995, 235 ff.). Gerechtigkeit im Sinne des Anderen wird zu dem Schlagwort einer utopischen, zutiefst humanen Gesellschaft. Mit Levinas' Worten ist das abendländische Freiheitsverständnis ein Ausdruck politischer Theorie und Organisation mit dem Ziel:

„[...] es kommt darauf an, mittels der Erkenntnis der Welt den größtmöglichen Spielraum für die Spontaneität zu gewinnen, indem meine Freiheit mit der Freiheit der Anderen in Einklang gebracht wird“ (Levinas 2003, 114).

Ebendieses traditionell-abendländische Verständnis der Spontaneität als Ausdruck der menschlichen Freiheit, in den Grenzen der berechtigten Freiheitsansprüche Anderer, wird von Levinas nicht befolgt. Seine Bemühungen, die Menschenrechte vom Freiheitsbegriff zu trennen und sie auf Grundlage der moralischen Gleichberechtigung aller Menschen als Begegnungsprinzip neu zu fundieren, dürften erneut ihre Wurzeln in seinen persönlichen Erfahrungen des Krieges,

besonders der 5-jährigen Kriegsgefangenschaft in einem deutschen Zwischenlager in der Lüneburger Heide, haben (vgl. Malka 2003, 77-94). In dieser Biographie über Emmanuel Levinas schreibt Malka:

„Die Erfahrung der Gefangenschaft war für den weiteren Lebensweg Levinas’ entscheidend: Die Begegnung mit ganz einfachen Menschen, die Prüfung durch den Verlust der Freiheit, die veränderte Zeitempfindung, die Hinfälligkeit, das Elend, die totale Passivität, die Zerbrechlichkeit, die Unsicherheit. All diese quälenden Fragen, um die sein Werk auf immer kreisen sollte, lagen in dieser Erfahrung begründet“ (Malka 2003, 91-92).

Levinas selbst sieht die Wurzeln jeder Philosophie, somit auch seiner radikalen Philosophie des Anderen, wie folgt begründet:

„[...] so wahrscheinlich deshalb, weil jedes philosophische Denken auf vor-philosophischen Erfahrungen beruht [...]“ (Levinas 1995b, 16).

Eine Freiheit, in der die moralischen Ansprüche und Vorstellungen ihre Grenzen an ebendiesen Ansprüchen und Vorstellungen des Anderen haben, mit diesen sogar in unvereinbaren konträren Gegensätzen stehen können, charakterisiert eine Beziehung mit gegenseitigen Nutzenansprüchen. Die eigene Freiheit mit ihren eigenen moralischen Ansprüchen nutzen, solange der Andere in seiner Freiheit nicht eingeschränkt wird, und umgekehrt, die Freiheit und moralischen Ansprüche des Anderen bis zur eigenen Grenze anerkennen. So wäre nach Levinas eine ökonomische Beziehung zu kennzeichnen. Ein reziprokes Freiheitsverständnis kann nach Levinas immer zum Krieg der Freiheiten führen (vgl. Levinas 1999, 191), wie er ihn in seiner persönlichen Biographie erfahren musste. Die Freiheit darf nicht als strukturell verbunden mit und als Verdammung der Existenz zur Freiheit aufgefasst werden. Nach Levinas muss die Freiheit des Individuums immer infrage, zur Disposition gestellt sein und gestellt werden, um die Verantwortung für den Anderen neu zu entdecken. Die Grundlegung aller Rechte auf Basis der moralischen Gerechtigkeit für den Anderen muss sich immer wieder neu am Anderen orientieren und bewähren, muss jedoch nicht wie die Freiheit generell infrage gestellt werden. Das Individuum ist nicht zur Freiheit

verdammt, sondern in diese eingesetzt und muss sich für die eigene Freiheit immer neu verantworten. Wenn Individuen in eine immer neu zu verantwortende Freiheit gesetzt sind, erhebt sich die Frage, wo diese Freiheit ihre Grenzen findet oder ob Freiheit als grenzenlos und damit potentiell willkürlich zu sehen ist.

„Der Wille (wie die Spontaneität als Ausdruck menschlicher Freiheit zu werten; Anm. d. Verfassers) hat seine Grenzen nicht von der Nachbarschaft des Anderen, der Andere, der transzendent ist, *definiert* ihn nicht“ (Levinas 2003, 425).

„Aber ein Prinzip bricht in dem Augenblick durch diesen ganzen Schwindel und dieses Beben hindurch, in dem das Antlitz sich präsentiert und Gerechtigkeit verlangt“ (Levinas 2003, 425).

Mit Levinas selbst und ergänzend mit Taureck wurde die Bedeutung des Freiheitsbegriffs skizziert und philosophisch umgedeutet, mit der Konsequenz, dass er als Basis des gesellschaftlichen Seins von der moralischen Verantwortung für den Anderen verdrängt wurde. Der Freiheitsbegriff bleibt gesellschaftlich bedeutsam, erhält seine humane Umsetzung aber durch die moralische Verantwortung für den Anderen.

„Die Moral beginnt, wenn sich die Freiheit, statt durch sich selbst zu rechtfertigen, als willkürlich und gewalttätig empfindet“ (Levinas 2003, 116).

An anderer Stelle spricht Levinas von der Freiheit, die eine Scham empfindet und sich selbst als gewalttätig und willkürlich entlarvt (vgl. Levinas 1999, 204). Die in der heutigen Gesellschaft als Selbstverständlichkeit aufgefasste Freiheit muss sich neu begründen. Es ist nicht ausreichend, die individuelle Freiheit als persönlichen Gestaltungsspielraum der eigenen Existenz nutzen zu wollen. Dieses Freiheitsverständnis spiegelt die Verhaftung am eigenen Sein, an der Aufrechterhaltung des Seinsstatus' und die Reduktion des Anderen auf das Selbe wider. Durch den Anderen, der sich als transzendent erweist, der mir seinen ethischen Widerstand gegen An- und Enteignung entgegenbringt, durch die Akzeptanz der Idee des Unendlichen, kann die zur Beruhigung gewordene Gewissheit der eigenen Freiheit zur Frage gemacht werden. Erst hierdurch kann der Blick vom Selben gelöst und auf den Anderen gerichtet werden.

„Seine Freiheit (die Freiheit des Menschen; Anm. d. Verfassers) ist unmittelbar begrenzt durch seine Verantwortlichkeit (Levinas 1995b, 30).

Soll man den Blick lösen von einer Gesellschaft, die, geprägt durch Kommerz und Ökonomie, von Levinas als Krieg bezeichnet wird, in der die Erhaltung des Seins und der totalitären Strukturen im Ganzen einen übergeordneten Rang einnehmen? Kommerz und Ökonomie haben nach Levinas ein grundlegendes Charakteristikum mit den militärischen Kriegen gemeinsam: die Entfremdung des Einzelnen. In der Ökonomie liegt diese Entfremdung in der Zirkulation von Produktion, Verkauf und Konsum bei gleichzeitiger nichtiger Partikularität des Einzelnen unter den Standortansprüchen des staatlich-marktwirtschaftlichen Totalitarismus. Mit Levinas gesprochen finden sich ökonomische zwischenmenschliche Beziehungen in einem ökonomisch-kriegerischem Ganzen vor. Beziehungen wechselseitiger Anerkennungsverhältnisse sind Ursache sozialer Verhältnisse und diskriminierender Hierarchien, die in einem staatlichen System, in dem die Entfremdung des Einzelnen scheinbarer Bestandteil des Kommerzes ist. Diesen ökonomischen Beziehungs- und Staatsverhältnissen, in denen ein egologisches Glücksprinzip impliziert ist, setzt Levinas den Vorrang des Ethischen entgegen.

„Von Einzigkeit zu Einzigkeit – Transzendenz; außerhalb jeglicher Vermittlung, jeglicher Motivation aus einer gattungsmäßigen Gemeinschaft, außerhalb jeder vorgängigen Verwandtschaft und *a priori* gebildeten Synthesen – Liebe von fremd zu fremd in der Brüderlichkeit selbst [...]“ (Levinas 2003, 10).

Menschenrechte, die nicht auf reziproker Anerkennung der Freiheitsansprüche aller Mitglieder einer Gesellschaft beruhen, stattdessen die moralische Gleichberechtigung und moralische Verantwortung aller betonen, Menschenrechte, in denen die individuelle, einer Wahl vorausgehenden Verpflichtung zu Verantwortung und somit die unaufhebbare Verantwortung für die Rechte des anderen Menschen explizit betont werden, haben aus Sicht der Integrationsbewegung wesentliche Folgen für den Status behinderter Menschen in der Gesellschaft. Das Levinas'sche Diktum der Verpflichtung zur Verantwortung erscheint in den folgenden Ausführungen:

„[...] die Verpflichtung weist vielmehr einer 'Innerlichkeit' [sic!], die früher als Freiheit und Nicht-Freiheit ist, eine Stelle außerhalb der axiologischen Bipolarität an“ (Levinas 1989, 77).

Nochmals muss auf den Levinas'schen Begriff der Freiheit eingegangen werden. Hierzu schreibt er:

„Denken beginnt mit der Möglichkeit, eine Freiheit außerhalb meiner Freiheit wahrzunehmen. Eine Freiheit außerhalb der meinigen denken, ist der erste Gedanke. Er markiert meine Anwesenheit in der Welt“ (Levinas 1995, 28).

Denken und Vernunft werden aktuell in einem dialektischen Verhältnis identifiziert. Das denkende Wesen ist das Wesen, was zu vernünftigen und ökonomischen Handlungen fähig ist. Es ist kraft der Fähigkeit zum Denken vernunftbegabt. Umgekehrt formuliert ist nur ein vernünftiges Wesen ein denkendes Wesen. Diese gegenwärtig identifizierbare Dialektik wird in der obigen Aussage Levinas umgedeutet, dahingehend, dass dem dialektischen Zusammenhang von Denken und Vernunft die Annahme verweigert wird.

„Die Vernunft, die das Andere reduziert, ist Aneignung und Macht“ (Levinas 1999, 190).

Denken ist nicht mehr eine Eigenschaft, die einem Menschen als gleich bleibende Substanz im Strom permanenter Veränderungen zukommt. Eine Eigenschaft anhand derer andere Menschen grundsätzlich der Gefahr von Thematisierungen ausgesetzt sind. Denken ist ein individualisiertes ethisches Handlungspotential, das in der Verantwortung für den begegnenden Anderen und dem Dritten zum Ausdruck kommt. Das In-der-Welt-sein eines Individuums ist nicht zu qualifizieren, indem neuzeitlich dominierende Eigenschaften von Denken und Vernunft ontologisierend an ihm als Individuum festgemacht werden. Vielmehr finden sie ihre Manifestation im Denken und Handeln des Individuums gegenüber dem Anderen, der Verantwortung ihm gegenüber, die Pflicht zur moralischen Gleichberechtigung als Begegnungsprinzip und zusätzlich in der absoluten Akzeptanz von dessen Freiheit. Die Nichtwahrnehmung der Verantwortung, die

Nichtumsetzung der moralischen Gleichberechtigung und die Einschränkung der Freiheit eines Anderen oder eines Dritten ist Ausdruck des Nicht-denkens eines Individuums.

7.7 Die Grenzen der Beziehung von Mensch zu Mensch

„Das Von-Angesicht-zu-Angesicht – die letzte und nicht reduzierbare Beziehung, die kein Begriff zu begreifen vermag, ohne dass der Denker, der diesen Begriff denkt, sich sogleich wieder im Angesicht eines neuen Gesprächspartners fände – macht den Pluralismus der Gesellschaft möglich“ (Levinas 2003, 421).

In einer Dyade der unmittelbaren Beziehung von Mensch zu Mensch, die von Levinas als intime Gesellschaft von Ich und Du definiert wird, stellen sich folgende Fragen:

1. Wie hat man sich zu verhalten, wenn der Anruf des Anderen die berechtigten und gleichwertigen Ansprüche eines Dritten verletzen?
2. Bedarf es nicht klarer, juristisch verbürgter Kriterien, um den Anruf des Anderen als moralisch gut oder schlecht zu bewerten?
3. Was ist mit solchen menschlichen Handlungen, die nicht im Bereich des Von-Angesicht-zu-Angesicht ablaufen?

Zur dritten Frage äußert Dederich eine fundierte und richtige Kritik an der Levinas'schen Philosophie:

„Die unhintergehbare moralische Responsivität, von der seine Ethik spricht (gemeint ist Emmanuel Levinas; Anm. d. Verfasser) greift ohne konkrete Begegnung mit dem Anderen, ohne das leibliche Von-Angesicht-zu-Angesicht ins Leere“ (Dederich 2000, 183).

Ähnlich kritisch und als ein zentrales Moment von Totalität und Unendlichkeit sieht Askani die Einführung des Dritten in die ethische Beziehung zwischen einem Individuum und einem unmittelbar begegnenden transzendenten Anderen, ebenso mögliche Konflikte, wenn die Ansprüche des Anderen mit denen des/der Dritten

kollidieren (vgl. Askani 2002, 110 ff.). Es ist fraglich, ob der weite ethische Geltungsbereich (Askani) ausreichend ist. Eine plurale Gesellschaft als dynamisches Gebilde muss sich der Problematik des hinzukommenden Dritten bewusst werden. Diese Problematik kann durch die sekundäre Notwendigkeit zur juristischen Reflexion eine Lösung erfahren.

Die thematisierte Problematik der Notwendigkeit eines unmittelbaren sozialen Bezugs zum Anderen muss in der nachfolgenden Entwicklung eines ethisch-moralischen Verhältnisses des Staates zu den Individuen ebenfalls im Sinne eines radikalen Seins –für die Anderen aufgelöst werden. Der gegenwärtige Staat ist für die Bürger anonym wie umgekehrt die Bürger für den Staat. Die aktuelle Politik, in der die gewählten Politiker Repräsentanten des Volkes sein und zur Erfüllung ihrer Funktion mit den Bürgern in unmittelbarem Kontakt stehen sollten, kann für das Ziel der Arbeit nicht als grundlegend übernommen werden. Daran ändert auch die Vertikalität des politischen Systems, Bund – Land – Kommune – Gemeinde, nichts.

Das Verhältnis zwischen dem Staat und seinen Bürgern wird in vorliegender Arbeit als unpersönlich und anonym definiert. Aus dieser Anonymität gilt es mit Levinas herauszutreten, um eine neue Verantwortung und moralische Gerechtigkeit des Staates für seine Bürger konstruieren zu können. Die Grenzen der zwischenmenschlichen Beziehungen können durch das abstrakte phänomenologische Element der Offenheit verschoben werden. Welche Grenze der zwischenmenschlichen Beziehung kann greifen, wenn die Offenheit als alle Menschen einendes anthropologisches Grundelement existiert? Wo kann eine Grenze sein, wenn neben der Offenheit die Transzendenz des Anderen und seine Unbestimmbarkeit anerkannt werden?

Mit dem Ziel, eine plurale Gesellschaft zu erreichen (Offenheit), bedarf es keiner Kategorien (Transzendenz), um Ordnungsfunktionen zu erhalten. Der Andere wird dann als Seiender geachtet (Unbestimmbarkeit) und das individuelle Handeln nach ihm ausgerichtet (Gerechtigkeit). Die Freiheit ist in einer so verstandenen Gesellschaft sekundär, da sie nicht in einem Wettkampf mit anderen Individuen steht (Kritik der Spontaneität) und die Fokussierung auf den Anderen als Erstbedeutung (radikale Ethik vom Anderen her) vollzogen werden kann.

7.8 Die Beziehung von Staat zu Individuum

Ebenso wie die Individuen, muss der Staat alle von ihm erlassenen und durchgeführten Handlungen an seiner staatlichen Verantwortung für den Anderen, die Individuen der Gesellschaft, ausrichten. In dieser vor-ursprünglichen Verantwortung des Staates für seine Individuen müssen alle ökonomischen Kriterien an der Verantwortung für den Anderen abgeleitet. Die gegenwärtig zu beobachtende Leistungsethik wäre obsolet.

Die von Levinas beschriebenen zwischenmenschlichen Beziehungen spielen zumeist in einem sozialen Raum, im Konstrukt der Nähe, von Angesicht zu Angesicht. Zugleich wurde deutlich gemacht, dass jedes anthropologische und jedes ethische Element nichts von seiner Bedeutung einbüßt, wenn es den unmittelbaren zwischenmenschlichen Sozialraum verlässt. Die Beziehung von Staat zu Individuum stellt sich schwieriger dar. Sie ist das absolut Andere einer intimen Gesellschaft. Der Staat ist nicht verantwortlich in der persönlichen Beziehung, in der Position der unmittelbaren Rechtfertigung und Begründung, sondern gleichermaßen anonym für das Individuum wie umgekehrt das Individuum anonym für den Staat ist. Soll ein Verhältnis vom Staat zum Individuum entwickelt werden, das trotz der Anonymität die Prinzipien Verantwortung und Gerechtigkeit wahrnimmt, muss dieser Staat das Individuum als grundsätzlich Dritten wahrnehmen. Die Frage, die sich stellt, lautet: Wie kann der Staat die Verantwortung für einen Dritten übernehmen und ihn das Prinzip der Gerechtigkeit erfahren lassen, wenn er diesem Dritten nicht von Angesicht zu Angesicht begegnet? In einem metaphysischen Denken, das sich vom ontologischen Thematisieren und Kategorisieren durch die sich unaufhebbare Bedeutung des Anderen unterscheidet, Pluralität anstelle von Totalität anstrebt, bekommt das einzelne Individuum auch seine unverwechselbare und einzigartige Stellung im unpersönlichen und anonymen Verhältnis zum Staat. Für diese Besonderheit des Individuums gegenüber dem Staat verwendet Levinas den Begriff der Fruchtbarkeit:

„Die unersetzliche Einzigkeit des Ich, die sich gegen den Staat erhält, erfüllt sich in der Fruchtbarkeit“ (Levinas 2003, 436).

Diese Fruchtbarkeit des Individuums als Wahrung seiner Einzigartigkeit gegenüber dem Staat, wird durch die Transzendenz des Individuums gesichert, indem dieses nicht als unbedeutender Partikel einer Totalität angesehen wird, als per definitionem festzulegendes Objekt des aktuellen gesellschaftlichen Seins, sondern als bedeutsam zu gewichtender Ausdruck von Zukunft, abseits von zu bestimmender Endlichkeit und Kontinuität (vgl. Levinas 2003, 435 ff.).

7.9 Behinderte Menschen in diesem gesellschaftlichen Bewusstsein

Durch ein verändertes gesellschaftliches Bewusstsein kann die Position von behinderten Menschen eine fundamentale Aufwertung erfahren. Sogar von einem Paradigmenwechsel in ihrer gesellschaftlichen Positionierung kann gesprochen werden. Ganz konkret ist der behinderte Mensch eine singuläre Vielheit und zugleich Bestandteil einer pluralen Vielheit. Jeder behinderte Mensch ist ein Seiender, der nicht unter Begriffe und Kategorien eingegliedert werden kann. Behinderung als Kategorie wird dem so bezeichneten Menschen nicht gerecht und ist nach Levinas eine sprachlich umfassende Totalisierung, die auf Grund der Transzendenz des Anderen überhaupt nicht zu leisten ist.

Dieser Feststellung ist sich die Heilpädagogik bis heute nicht bewusst geworden. Nach wie vor stellt sie – mit der geradezu automatisch folgenden Berufung auf die wissenschaftliche Notwendigkeit exakter Begrifflichkeiten und Abtrennungen – von außen an den Anderen herantretend, den behinderten Menschen in die Ordnung von Thema und Kategorie. Bis zum heutigen Zeitpunkt muss festgestellt werden, dass behinderte Menschen überwiegend als Teil einer ökonomischen Totalität und allumfassenden Universalität gesehen und auf Grund scheinbarer negativer Devianz nachteilig bewertet werden. Sie stehen in einem durchgängigen Thematisierungsprozess. Solchermaßen sind sie anonymisierte Objekte staatlicher Hilfeleistungen, evtl. des gesellschaftlichen Mitleids und Bezugspunkt integrativer Theorien und Maßnahmen. Mit Levinas lassen sich die bisher gemachten politischen Aussagen zusammenfassen:

„Im politischen Leben, wenn es ohne Gegengewicht bleibt, versteht sich die Menschheit von ihren Werken her. Eine Menschheit von austauschbaren

Menschen, von auf Gegenseitigkeit beruhenden Beziehungen! Der Austausch von Menschen gegeneinander, die ursprüngliche Nichtachtung, macht sogar die Ausbeutung möglich. In der Geschichte – der Geschichte der Staaten – erscheint das menschliche Seiende als die Summe seiner Werke – zu seinen Lebzeiten ist es sein eigenes Erbe“ (Levinas 2003, 432).

Die Heilpädagogik muss den Tendenzen entschiedener entgegentreten, um das ökonomisch und politisch Totalitäre in den Hintergrund drängen zu können. Gerade dafür ist es wichtig, dass Heilpädagogik aufhört, ihr eigenes Klientel zu konstituieren bzw. die konstituierten Eigenschaften als das wesentliche Merkmal des Menschen darzustellen. Jede heilpädagogische Maßnahme verläuft in einem sprachlichen Dilemma, dessen Auflösung kaum erreichbar scheint.

Will die Heilpädagogik auf die Gesellschaft einwirken, muss sie zwangsläufig benennen, was sie in ihrer Unbestimmbarkeit gestärkt haben will. Sie will das Menschliche stärken und Behinderndes zurückdrängen. Hier aber laufen die Grenzen der Sprache dem Ziel der Nicht-Thematisierung und Nicht-Kategorisierung des Anderen entgegen. Die sprachlichen Grenzen müssen und können in Kauf genommen werden, wenn es der Heilpädagogik gelingt, die anthropologischen Momente des Anderen, seine Transzendenz, seine Unbestimmbarkeit und unauflösliche Andersheit mit den Kriterien einer ethischen Handlungsperspektive für den Anderen zu verbinden. Das heißt, wenn es der Heilpädagogik gelingt, das gesellschaftliche Bewusstsein so zu beeinflussen, dass die Relativität und Nichtigkeit jeder sprachlichen Kategorisierung bewusst wird und dass der sprachlichen Benennung ein Mensch vorausgeht, der über jede Vorstellung hinausgeht, die sprachliche Kategorien erzeugen können. Wenn anthropologisch die Unbestimmbarkeit des Anderen gesellschaftlich verwurzelt werden kann, ist für die Heilpädagogik ein bedeutsamer Ansatz gewonnen. Denn auf der Unbestimmbarkeit kann die ethische Handlungsperspektive aufbauen. Eine Ethik, die im Anderen ihren Bezugspunkt hat, tut sich unendlich viel leichter, wenn der Bezugspunkt nicht durch Kategorien und Bewertungen negativ eingeschätzt werden kann.

Werden die gegenwärtigen Tendenzen kritisch betrachtet, scheint Integration lediglich auf der quantitativen Ebene angesiedelt. Dem muss seitens der

Heilpädagogik noch deutlich entgegengesetzt werden, dass behinderte Menschen nicht durch ihre Anwesenheit als quantitative Ebene ausreichend integriert sind, sondern die qualitative Ebene dominieren muss. Erst in der qualitativen Ebene kann sich der angestrebte Pluralismus entwickeln. In diesem anzustrebenden radikalen Pluralismus, der seine unauflösliche Fundierung in der Offenheit eines jeden Menschen besitzen muss, sind behinderte Menschen als Seiende individuell existent, quantitativ selbstverständlich anwesend und qualitativ als Menschen in das gesellschaftliche Sein integriert. Aktuell ist einzugestehen, dass immer noch ein nachrangiger Prozess identifizierbar ist, in dem behinderte Menschen erst durch sprachliche Terminologien zum Mitglied der Gesellschaft gemacht werden. Verbunden mit der Nachträglichkeit und der sprachlichen Begründung integrativer Maßnahmen sind Gefahren der Etikettierung, Isolierung und Anonymisierung des behinderten Menschen verbunden.

Aus heilpädagogischer Sicht ist die Levinas'sche Figur des Dritten bedeutsam. Der gegenwärtig vorhandene konkurrierende gesellschaftliche Pluralismus und in ihm die herrschenden Strukturen und Strömungen führen zu einer erkenntnistheoretischen Dominanz des Logos und der Ratio. In der Thematisierung des gesellschaftlichen Seins durch unterschiedlichste Interessengruppen, jeweils auf Grundlage von Logos und Ratio, werden behinderte Menschen aus diesem Sein ausgeschlossen, weil sie die durch die Erkenntnistheorie festgelegten Kriterien nicht zu erfüllen vermögen. Mit dem Ausschluss eng verbunden ist die Infragestellung ihrer unauflöslichen Rechte. Behinderte Menschen scheinen die Ordnung zu stören. Dies muss als Pseudoargument abgewiesen werden, da die angenommene gesellschaftliche Ordnung nicht mehr als eine gewünschte Konstruktion darstellt. Singulare Vielheiten bilden die plurale Vielheit, die sich jeder einordnenden Maßnahme entzieht. Die Unbestimmbarkeit des Menschen widerspricht den Vorstellungen eines übersichtlich geordneten gesellschaftlichen Seins und macht es unmöglich, behinderte Menschen als Störung ebendieser Ordnung bloßzustellen. Diese so grundlegende Vielheit scheint sich nur langsam als Argumentationsmoment heilpädagogischer Einflussnahmen auf die Gesellschaft durchzusetzen.

Die notwendigerweise zu stellende Frage nach dem Wie der Integration behinderter Menschen führt über den von Levinas kritisierten quantitativen Pluralismus hinaus, gelangt zur Tiefenstruktur zwischenmenschlicher Beziehungen und vermag die Qualität der Integration behinderter Menschen in Augenschein zu nehmen. Ausdrücklich gilt: Es darf über die gesellschaftliche Integration von behinderten Menschen diskutiert werden, aber die Diskussion darf immer nur im zwischenmenschlichen Bezug selbst stattfinden. Die Herauslösung der Diskussion um Integration, sowohl bzgl. der Qualität, als auch der Quantität, aus der Zwischenmenschlichkeit führt zu einem bestimmenden und kategorisierenden Totalitarismus, dessen spezifische Eigenheit die Tendenz zur Ausgrenzung ist.

Das Europäische Jahr für behinderte Menschen stand unter folgendem Motto: „Nichts über uns ohne uns“. In diesem Motto ist Levinas' Diktum der Betonung von der Diskussion im immerwährenden Zwischenmenschlichen zu identifizieren. Darüber hinaus wird in dem Motto Levinas' Bedeutung des metaphysischen Begehrens deutlich. Der behinderte Mensch ist das zu Begehrende der sozialen zwischenmenschlichen Beziehung, der in diesem Begehren in seiner Andersheit erhalten wird. Durch die vorursprüngliche Verantwortung aller Individuen füreinander und der Trennung des Glücks von der individuellen Ego-logie als Kennzeichen eines veränderten gesellschaftlichen Bewusstseins, wird die positive Andersheit des Behinderten immer als originär menschlich gewertet. Diese Andersheit gilt unabhängig davon, ob er als direkt begegnender Anderer oder als Dritter in einer Beziehung steht. Als Begehrter wird dem behinderten Menschen keine Sonderrolle zugeschrieben. Er alleine wird nicht begehrt und er alleine ist nicht das Entscheidende der zwischenmenschlichen Beziehung. Das metaphysische Begehren weist nicht auf eine Besonderheit behinderter Menschen oder der sozialen Beziehung zu ihnen hin, sondern lässt ihnen etwas Grundlegendes zukommen. Ist das metaphysische Begehren auf alle Menschen gerichtet, kann es als philosophische Form der Normalisierung betrachtet und solchermaßen genutzt werden. Dem metaphysischen Begehren im Sinne Levinas' liegt kein Bedürfnis zu Grunde, das auf Befriedigung abzielt. Dementsprechend ist das metaphysische Begehren der zwischenmenschlichen Beziehung nicht als

Mittel-Zweck-Funktion zu bezeichnen, sondern als menschliches Begehren des anderen Menschen im Sinne des Sozialen.

Zieht man zu den abschließenden Bemerkungen die politische Ebene hinzu, dann gilt, dass die Gesellschaft durch ein verändertes Bewusstsein das von Levinas geforderte Gegengewicht zum Politischen selbst herstellen muss. In diesem Bewusstsein sind Menschen nicht austauschbar. In einem linearen Prozess muss der Staat seine vorursprüngliche Verantwortung für den Menschen übernehmen. Die vorursprüngliche, anarchische (Levinas) Verantwortung des Staates sorgt dafür, dass behinderte Menschen im System nicht primär anhand logischer und rationaler Kriterien thematisiert, identifiziert und als Fürsorgeempfänger objektiviert werden. Ihre gesellschaftliche Stellung, die durch das Politische mit beeinflusst wird, ergibt sich nicht aus der Thematisierung, sondern gleichberechtigt aus ihrem Menschsein.

Der Staat als ein grundlegend offenes politisches System, hat als grundlegende Eigenschaft, auch wenn nicht von einer anthropologischen gesprochen werden kann, ebendiese Offenheit. Pluralität wird durch den Staat angestrebt und als Bereicherung gewertet. Das politische, auf Pluralität ausgerichtete Handeln ist ebenfalls als ein metaphysisches Begehren zu bezeichnen. Der Staat begehrt in seiner Offenheit jeden anderen Menschen als Menschen und lässt ihm auf Grund seines Menschseins, fern aller Thematisierungen und Kategorisierungen des Menschen, dasjenige zukommen, das der Mensch als Seiender im gesellschaftlichen Sein bedarf.

Mit Levinas' Philosophie sind behinderte Menschen gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft und in ihrer Freiheit vor dem Zugriff anderer und des Staates geschützt sind. Im gesellschaftlichen Sein können sie weder als Kostenfaktor noch als biologische Betriebsunfälle (Antor/Bleidick) oder als zu bemitleidende Menschen angesehen werden. Solche Einstellungsmuster und Zuschreibungen als Ausdruck umfassender, objektiver Totalität werden auf Grund der anthropologischen Transzendenz des Anderen unmöglich. Die Transzendenz und Unbestimmbarkeit des Anderen gibt weder dem Staat als politisches Element noch dem gesellschaftlichen Sein noch dem einzelnen Individuum die Möglichkeit, den Anderen als irgendetwas anderes zu benennen, als in seinem bloßen

Menschsein. Behinderte Menschen sind keine passiven Empfänger von Hilfe und Unterstützung, sondern aktiv tätig: Ihre Aktivität liegt philosophisch gesehen auf zwei Ebenen:

- Im unreduzierbaren ethischen Widerstand, der dem Handeln des Staates und dem Handeln aller Menschen im gesellschaftlichen Sein Einhalt gebietet. Die Kompetenz des unreduzierbaren ethischen Widerstandes ist eine allgemein menschliche Kompetenz.
- Behinderte Menschen nehmen den ethischen Widerstand wahr und belassen jeden Menschen in seiner charakteristischen Andersheit und seiner Unaustauschbarkeit.

Die Unterbrechung der Handlungsrouinen, der Moment des Innehaltens infolge des ethischen Widerstand, verursacht sowohl beim Individuum als auch beim Staat folgende Fragen:

- Wie habe ich mich als Individuum zu verhalten, um jedem Menschen, der mich durch sein Antlitz (Levinas) in eine nicht wählbare Verantwortung nimmt, als unaufhebbare Andersheit zu begegnen?
- Wie habe ich mich als Individuum zu verhalten, um einen Anderen, der mich zu seiner Geisel (Levinas) macht, als einem Seiendem begegnen zu können, dem in seiner Andersheit unaufhebbare Würde und Respekt entgegengebracht werden?
- Welche Maßnahmen muss ein Staat treffen, um Menschen alle notwendigen Unterstützungen zukommen zu lassen, ohne dass diese Hilfestellungen isolierende und stigmatisierende Folgen aufweisen?

In einer pluralen Gesellschaft ist das alle Menschen einende Band der ethische Widerstand. Der ethische Widerstand ist nicht an das Von-Angesicht-zu-Angesicht gebunden. Es strahlt als menschliche Eigenschaft in das gesellschaftliche und staatliche Bewusstsein aus. Dadurch unterbrechen Staat, Gesellschaft und Individuen ihr Handeln, reflektieren ihr Handeln und Denken und richten es nach dem Anderen neu aus. In diesen kontinuierlichen und zirkulären Prozess – zirkulär, weil von allen Menschen durchgeführt – sind behinderte Menschen

eingebunden. Sie konfrontieren den Anderen, die Gesellschaft, den Staat aktiv mit einem ethischen Widerstand und sie werden mit einem ethischen Widerstand konfrontiert, den sie aktiv umsetzen.

Sind Würde, Respekt und unaufhebbares Menschsein in der individuellen Begegnung gesichert durch die geschilderten kontinuierlichen und zirkulären Prozesse, können staatliche Unterstützungsmaßnahmen nicht isolierend und stigmatisierend wirken. Die Verantwortung des Staates zur moralischen Gerechtigkeit gegenüber der Gesellschaft ist primär. Da sich staatliche, gesellschaftliche und individuelle Verantwortung für den Anderen nicht unterscheiden, allen gemeinsam das metaphysische Begehren ist, sind Würde, Respekt und unaufhebbares Menschsein grundsätzlich gesichert. Diese Sicherung würde die Position von behinderten Menschen, die gegenwärtig infolge einer entsolidarisierten Leistungsethik gefährdet ist, radikal verbessern und ihnen eine selbstverständliche und humane Integration zukommen lassen.

Alle in diesem Kapitel erarbeiteten philosophisch-anthropologischen Grundannahmen der Zugangsweise zum Anderen, alle ethischen Bewertungsverfahren und alle Aspekte des grundlegend Menschlichen basieren auf der, jeglicher Bewusstheit und Begründung vorausgehenden Offenheit. Alles kann durch den Menschen infrage gestellt und durch das Infragestellen die Wende zu totalitären Denk- und Handlungsweisen eingeleitet werden. Nicht aber die Offenheit, wenn sie solchermaßen vorausgehend und inhaltlich gefüllt gedacht wird. Offenheit ist der Wunsch, dass viele Andere als je eigene Seiende in einer pluralen und liberalen Gesellschaft, fernab von Zuordnungen, die auf Thematisierung und Kategorisierung beruhen, friedlich miteinander leben. Ein Miteinander, das nicht statisch, sondern dynamisch verstanden wird. Das Hinzukommen weiterer, individueller Seiender wird als Bereicherung und Weiterentwicklung geschätzt und angestrebt. Kein hinzukommender Anderer kann als Störfaktor einer Ordnung angesehen werden, weil sich die scheinbare Ordnung mit der anthropologischen Offenheit nicht verbinden lässt.

Jeglicher Beliebigkeit der zwischenmenschlichen Beziehung ist durch den Vorrang des Anderen, aber auch durch Gerechtigkeit anstrebende Gesetze, ein Riegel vorgeschoben. Diese offene Gesellschaft muss die Vision der Heilpädagogik sein.

Kapitel 8: Fremdheit

8.1 Überlegungen zum Phänomen der Fremdheit im Prozess der schulischen Integration behinderter Schüler

Als leitender phänomenologischer Bezugspunkt für die Ausführungen zur schulischen Integration behinderter Kinder wurde die Identität des Regelschullehrers gewählt. Diese Identität kann, ein zwangsläufiger Kausalzusammenhang soll hier nicht postuliert werden, durch das Hinzukommen eines behinderten Kindes in die Klasse nicht behinderter, scheinbar „normaler“ Kinder, die schulleistungsmäßig scheinbar und angeblich homogen sind, erschüttert werden. Das Element des Fremden vermag dann auf die berufliche und professionelle Identität des Regelschullehrers als Regelschullehrer einzuwirken. Die eingangs mit Bleidick angesprochene Bedingung, wonach die Regelschule von der radikalen und existenziellen Notwendigkeit anthropologischer Reflexionen bis heute nahezu unaufgefordert blieb, vermag die Situation der Erschütterung durch das Fremde zu verstärken. Der Regelschullehrer wird im Prozess der schulischen Integration mit einer Situation konfrontiert, für die er sich freiwillig (sog. Postulat der Freiwilligkeit aller Beteiligten im Kontext schulischer Integration) entschieden hat, für die er gleichermaßen unzureichend vorbereitet erscheint.

Der Umgang mit Fremdem und Fremdheit allgemein, dementsprechend auch in spezifisch pädagogischen Kontexten, wird geleitet von den zugrunde liegenden Menschenbildern. Didaktische und methodisch-organisatorische Fragen bleiben in den nachfolgenden Ausführungen unbeachtet. Stattdessen wird der Schwerpunkt auf die Identität des Regelschullehrers bzw. deren Erschütterung durch das behinderte Kind gelegt. Das behinderte Kind kann, auch hier soll keine grundsätzliche und damit ungerechtfertigte Verallgemeinerung vorgenommen werden, für den Regelschullehrer unbekannt, unbegreifbar und unerfassbar sein. Mit anderen Worten: Das behinderte Kind kann in der Situation schulischer Integration fremd sein. Diese Annahme des potentiellen Fremdseins in

pädagogischen Situationen soll nachfolgend allgemein mit Lippitz und unter heilpädagogischem Blickwinkel mit Fornefeld dargestellt werden.

8.2 Fremdheit in (heil-)pädagogischen Kontexten

Am Beispiel der Geburt eines Kindes verdeutlicht Lippitz sein Verständnis des Phänomens der Fremdheit (vgl. Lippitz 2003, 91 ff.): Fremdheit ereignet sich alltäglich, wiederkehrend, in ihrer Erscheinungsform immer neu und überraschend. Fremdheit ereignet sich nicht durchgängig in fernen Distanzen, sondern allzu oft wird sie im Modus der Nähe erfahren. Fremdheit verunsichert, bricht in existierende Ordnungen ein und stellt herrschende Legitimationen zur Disposition. Vom Ereignis der Geburt ausgehend zeichnet Lippitz mögliche Umgangsweisen und Reaktionsformen auf das Fremde nach. Ent-fremdung, Typisierung des Fremden, Anwendung strukturell-routinierter Muster auf das Fremde und Integration des Fremden in vertraute Horizonte bilden Schlagwortartig mögliche Handlungs- und Reaktionsmuster auf Erfahrungen des Fremden ab.

Lippitz weist weitergehend, immer noch am Beispiel der Geburt, darauf hin, dass Fremdheit in einem doppelten Verhältnis erscheint. Nicht nur das Neugeborene erscheint fremd, sondern auch die gewordenen Eltern erfahren Dimensionen des Fremdseins in ihrem Inneren.

„Das Erziehungsgeschäft ist daher mühsam und aufreibend, denn der Erwachsene hat es mit zwei Kindern zu tun, mit dem ungehörigen Kind vor ihm und dem lange nicht mehr gehörten, vielleicht inzwischen fremd gewordenen Kind in ihm, dem Kind, das er gewesen ist“ (Lippitz 2003, 92).

Bedeutsam für die folgenden pädagogischen Ausführungen, insbesondere denen zur schulischen Integration behinderter Kinder, erscheint die Deutung des Kindes im Erwachsenen. Charakterisiert man das Erwachsensein mit den Worten Vernunft, Rationalität und Einsicht, die in allgemeiner Meinung Produkte eines zeitlich abgelaufenen, erfolgreichen Entwicklungs- und Erziehungsprozesses darstellen, so verweist das Kind im Inneren des Erwachsenen auf eine frühere und bereits vorübergegangene Zeit. Das fremde Kind konfrontiert den Erwachsenen mit einer Zeit in der er selbst Kind war und außerhalb der normativen Statuten von

Vernunft, Rationalität und Einsicht sein konnte. Das Erwachsensein scheint qua Erwachsensein einen natürlichen und offenen Umgang mit dem Fremden zu verhindern. Vielmehr begründet es scheinbar die zuvor dargestellten Handlungsmuster (Ent-fremdung, Typisierung, etc.) im Umgang mit dem Fremden. Wo liegen nach Lippitz Fremdheitssituationen in der Pädagogik vor? Wiederum beispielhaft beschreibt er eine typische, regelmäßig wiederkehrende, immer anders verlaufende und im Nahbereich sich vollziehende Fremdheitssituation:

„Sie (die Fremdheitssituationen; Anm. der Verfasser) ereignen sich z. B. jedes Jahr aufs neue und doch in stets anderer Weise zum Schulanfang, beim Klassenwechsel für Kinder und professionelle Erzieher“ (Lippitz 2003, 93).

Diese Fremdheitssituation wirkt sich auf die in ihr agierenden Personen aus und ist konstituierend für ihre zwischenmenschlichen Beziehungen zueinander. Anhand des Beispiels kennzeichnet Lippitz die zwischenmenschliche Beziehung von Lehrer und Schüler die im Rahmen neuer, für beide Seiten herausfordernder Fremdheitssituation gegeben ist.

„Lehrer wie Schüler sind nicht zuerst als Individuen gefragt, sondern spielen bestimmte vorgezeichnete Rollen. Lehrer und Lehrerinnen erscheinen dann genauso als ‘Typen’ wie die Kinder, letztere als Mitglied einer Klasse, einer bestimmten Leistungsgruppe, als Typ von ‘Störern’ oder ‘guten Schülern’ u. ä. m.“ (Lippitz 2003, 93).

Fremdheit in jedem, auch im pädagogischen Kontext, provoziert die Frage nach dem Umgang mit der Fremdheit. In der Pädagogik scheint Fremdheit per Automatismus den Versuch hervorzubringen, das Fremde zu verstehen. Lippitz kritisiert diese pädagogischen Bemühungen des Fremdverstehens als Form des Kolonialismus (vgl. Lippitz 2003, 104 ff.) und spricht von einem, „[...] hermeneutischen Beziehungswahn, der alles deuten und bis auf den letzten Rest in selbstbezüglicher Manier verstehen will“ (Lippitz 2003, 104).

In Anlehnung an die Ethik Levinas kritisiert Lippitz alle Versuche den Anderen verstehen und erkennen zu wollen. Die Überwindung der Fremdheitssituation durch das Verstehen des fremden Anderen ist nach Lippitz gewalttätig,

stigmatisierend und den Anderen unterwerfend. Diese Form des Verstehens ist eine, „[...] Praxis der Assimilation, die das pädagogische Verstehen in ethischer Hinsicht irritieren muss“ (Lippitz 2003, 107).

Es muss, soviel haben die mit Lippitz gemachten Ausführungen hervorgebracht, der Zusammenhang von Fremdheit und den Verstehensprozessen des Fremden neu gedacht werden. Dabei sollte eine Schwerpunktverlagerung stattfinden, in dem die Grenzen des Verstehens anerkannt und Fremdheit nicht als negatives, sondern als positives und bereicherndes Element aufgefasst wird. In der Anerkennung des Scheiterns der Verstehensbemühungen, der Bewusstmachung von Grenzen des Fremdverstehens, liegt nach Lippitz die Möglichkeit begründet, gegenüber der Andersheit des Anderen offen zu bleiben (vgl. Lippitz 2003, 108).

„Der Zauber der Fremdheit, das bedeutet dann, dem Neuen, Unerwarteten Tür und Tor aufzusperren, in der Hoffnung, die institutionellen Verkrustungen von Schule und auch des eigenen Berufslebens aufzubrechen“ (Lippitz 2003, 202).

Die positive Deutung von Fremdheit im pädagogischen Kontext verdeutlicht Lippitz bereits in einem früheren Werk. Im Anschluss an seine vergleichende Darstellung zur Erfahrung der Andersheit des Anderen bei Merleau-Ponty und bei Levinas (vgl. Lippitz 1993, 291-310; vgl. auch Lippitz 1989), kommt er hinsichtlich der Pädagogik zu folgenden Schlussfolgerungen: Die Erfahrung, dass in der Andersheit des Anderen Grenzen des pädagogischen Wissens und Verstehens hervortreten, verschafft die Möglichkeit, die „[...] pädagogische Betriebsamkeit, alles verstehen zu wollen und mit den Mitteln methodischer Erfahrung Wissen über Erziehungsprozesse anzuhäufen“ (Lippitz 1993, 309) zu unterbrechen. Die Andersheit des Anderen, die als Fremdheit erlebt werden kann, stellt nicht den Ausgangs- und Zielpunkt methodisch abgesicherter pädagogischer Verstehensprozesse dar. Die Bewertung der Andersheit des Anderen als Fremdheit und der Versuch, das Fremde kontrollieren und verstehen zu können, führen zu pädagogisch gesteuerten Prozessen der Ent-fremdung und der Auflösung des Anderen in seiner prägenden Andersheit. So ist abschließend mit Lippitz an die Pädagogik zu appellieren, die Intentionen des Fremdverstehens zu reduzieren und die ethische Dimension in der Begegnung mit dem Anderen neu

zu fundieren. Der Andere zieht durch seinen, an die Pädagogik ergehenden Anruf, diese bereits in eine vorursprüngliche Verantwortung. Die pädagogische Antwort auf die Anrufung des Anderen ist die ethische Dimension, in der die Andersheit des Anderen als nicht aufzulösende, zu integrierende positive Eigenheit des Anderen wahrgenommen wird (vgl. Lippitz 1993, 309 f.).

Fornfeld als Vertreterin der Heilpädagogik geht den Fragen nach Fremdheitserfahrungen im pädagogischen Kontext am Beispiel des schwerstbehinderten Kindes nach. Das schwerstbehinderte Kind in seinem So-Sein erscheint als Fremder in der Nähe (vgl. Fornfeld 1998, 112 ff.). Sie formuliert die mögliche Gefahr,

„[...] daß in der Begegnung, vor allem in der Erstbegegnung mit Schwerstbehinderten die vermeintliche Andersheit der Kinder sich in den Vordergrund drängt, als Fremdheit empfunden wird und beim Erzieher zu Unsicherheiten, Ablehnungen, sogar zu Ekel führen“ (Fornfeld 1998, 112) kann.

In Auseinandersetzung mit Waldenfels Überlegungen zur Eigenheitssphäre, den herrschenden Normalitäts-Normen und Formen der Fremdheit, resümiert sie, dass die aktuelle Schwerstbehindertenpädagogik den Herausforderungen der Fremdheit durch die Aneignung des Fremden begegnet (vgl. Fornfeld 1998, 113 f.). In phänomenologischer Ausrichtung versucht Fornfeld ein pädagogisches Bewusstsein anzubahnen, dass Fremdheit nicht als zu beseitigendes Übel, sondern als positives Phänomen auffasst und anerkennt. Das Zulassen von Fremdheit, auch dann wenn Fremdheit in der Nähe erscheint, charakterisiert sie als eine anthropologische Entscheidung, die helfen kann, leitende normative Vorstellungen zu überwinden und den Blick weg vom Defizit hin auf das Können des schwerstbehinderten Kindes zu richten (vgl. Fornfeld 1998, 124 f.).

Kapitel 9: Schule

9.1 Vorangehende Überlegungen zur schulischen Integration

Levinas Philosophie und hier insbesondere seine Zentralfigur der Andersheit des Anderen hat in der Heilpädagogik bereits breite, mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, Revisionen erfahren. Beispielhaft und alphabetisch sind hier zu nennen: Dederich, Fornefeld, Kleinbach, Speck und Stinkes. Aus der allgemeinen Pädagogik haben sich u. a. Kühn, Lippitz und Staudigl mit Levinas auseinandergesetzt.

Pädagoginnen und Pädagogen der älteren Generation mögen fragen, weshalb sie sich mit theoretischen, scheinbar realitätsfernen anthropologischen Fragen und Überlegungen auseinander setzen sollen. Verfügen sie aus ihrer Praxis nicht über einen ausreichenden Erfahrungsschatz, aus dem schöpfend sie auch die Herausforderung einer integrativen Pädagogik bewältigen können? Müssen sich ihre Überlegungen nicht vielmehr auf methodisch-didaktische und organisatorische Aspekte konzentrieren? Hingegen weisen Studentinnen und Studenten sowie Pädagoginnen und Pädagogen der jüngeren Generation ebenfalls mit einer gewissen Berechtigung auf die aktuellen medizinischen, biologischen, psychologischen, soziologischen und sozialpolitischen Fragen hin und können zusätzlich die ganz konkreten Herausforderungen und Probleme ihrer täglichen Arbeit in der Schule argumentativ gegen anthropologische Überlegungen ins Feld führen. Anhand eines schulpraktischen Beispiels soll die Unumgänglichkeit zu anthropologischen Auseinandersetzungen verdeutlicht werden.

„Der Stundenplan der Klasse weist an diesem Morgen für die erste Stunde ‘Förderung im Bereich Menge und Zahl’ aus. Während die Lehrerin individuelles Arbeitsmaterial wie Mengentrainer, Lück-Programme und Arbeitsblätter an die acht Mitschüler und -schülerinnen verteilt, läuft Anna wie gewohnt heftig schaukelnd durch den Raum. Nachdem alle Schüler ihre Arbeitsanweisungen erhalten haben, geht die Lehrerin auf Anna zu, fasst sie am Handgelenk, zieht sie

an der Tischreihe vorbei hinter sich her, wobei sie einem Schüler noch einmal seine Aufgabe erklärt, setzt Anna schließlich auf ihren Stuhl, der in einer Ecke des Raumes steht. Der Tisch wird nun so vor Anna gestellt, dass sie nicht wieder entweichen und durch ihr Umherlaufen und Prusten die Mitschüler bei der Arbeit stören kann.

Die Lehrerin legt, wie jeden Morgen, Papier und Wachsmalstifte auf den Tisch und malt, Annas Hände führend, einige Striche auf das Blatt. Als sie sich den anderen Schülern erneut zuwendet, entgleitet Anna der Stift. Sie schaukelt mit dem Oberkörper leicht hin und her und lutscht an ihren Fingern.

Als die Lehrerin später zufällig an Annas Tisch vorbeigeht, ergreift diese blitzschnell ihre Hand, schaut sie für kurze Augenblicke an, worauf die Lehrerin sie anlächelt, ein Tuch nimmt, ihr Mund und Hände abwischt und wieder mit ihr einige Kreise auf das Blatt malt. Im Verlaufe dieser Stunde wiederholt sich diese Szene noch einmal; die Lehrerin säubert Anna liebevoll, spricht ihr gut zu und versucht, sie durch Demonstration zum Festhalten des Stiftes und zum Malen zu motivieren. Doch Anna zeigt kein Interesse an dieser Tätigkeit, beginnt gleich wieder mit ihrem Schaukeln, sobald sich die Lehrerin abwendet. Am Ende der Stunde sitzt Anna mit farbverschmiertem Mund immer noch in ihrer Ecke vor einem völlig speicheldurchtränkten Papier. Die Lehrerin, die mit der Organisation des bevorstehenden Frühstücks beschäftigt ist, bittet eine Mitschülerin, Annas Tisch zu säubern und Anna wieder 'laufen zu lassen' (Fornfeld 1998, 132).

Diese authentische Stundenbeschreibung aus einer Schule für geistig behinderte Schüler, lässt bezüglich integrativen Unterrichts ebensolche Abläufe und Situationen befürchten, wenn unzureichend reflektierte Menschenbilder handlungsleitend werden. So wertet Fornfeld die Situation wie folgt:

„Sie (die oben beschriebene Situation, Anm. d. Verfasser) ist die Folge einer unzureichenden anthropologisch-pädagogischen Auseinandersetzung des Pädagogen, Ausdruck seiner Bemächtigung des behinderten Anderen durch Enteignung oder Aneignung“ (Fornfeld 1998, 134).

Zugleich kann an diesem Beispiel verdeutlicht werden, wie berufliche Identität durch sich aufdringende Fremdheit erschüttert werden kann. Dieser Zusammenhang wird im Kontext fehlender anthropologisch-pädagogischer Auseinandersetzungen dargestellt. Der Umgang der Lehrerin mit Anna zeigt die Grenzen ihrer pädagogischen Handlungsmöglichkeiten auf. Für die Lehrerin erscheint Anna als Fremde in ihrer Nähe. Es ist ihr, der Lehrerin, nicht gelungen Anna in ihrem Fremdsein zu verstehen und sie in ihrem Sein zu erfassen. Sie wird in der Person von Anna jeden Tag mit einer Fremdheit konfrontiert, die sie auch durch systematisches Gewinnen von Erkenntnissen (Beobachtungen; Testdiagnostik; Anamnesen) weder auflösen noch vollständig verstehen kann. Anna bleibt fremd und unverstehbar. Auf diese Tatsache, die zugleich die Grenzen pädagogischer Verstehensmöglichkeiten symbolisieren, reagiert die Lehrerin mit Handlungen, die von Fornefeld als Enteignung, bzw. Aneignung beschrieben werden. Die Lehrerin versucht, die Berührungspunkte zwischen ihrem Selbst als Lehrerin und dem sie übersteigenden Fremden zu reduzieren. Die Offenheit, Sensibilität und Bereitschaft die Lippitz gegenüber den Seinsweisen von Kindern fordert (vgl. Lippitz 2003, 102) weichen den Bewältigungsstrategien von Fremdheit. Wird Fremdheit in der täglichen schulischen Praxis als Grenze des eigenen pädagogischen Könnens erlebt und durch die Reduktion gemeinsamer Berührungspunkte verdrängt, also nicht als Bereicherung und Positivität aufgefasst, so kann dies implizit und/oder explizit auf die Identität des Lehrers wirken. Im Anschluss an diese Ausführungen wird nochmals auf die Bedeutung des Menschenbildes für die pädagogische Praxis zurückgegangen: Haeberlin schreibt zu den Gefahren nicht-bewusster Menschenbilder:

„Wir wären in der heilpädagogischen Praxis handlungsunfähig, wenn unser Tun nicht spontan durch den Filter eines bestimmten Menschenbildes vorsortiert würde. Auf Grund dieser Gefahr stehen wir als reine Praktiker andauernd in der Gefahr, dass wir uns wegen Arbeitsüberlastung und Zeitmangels keine Rechenschaft über das Menschenbild ablegen, welches unser Tun leitet. So können wir jederzeit Opfer von Vorurteilen, von Ideologie, von Modeströmungen werden“ (Haeberlin 1998, 18).

Das in der pädagogischen Praxis wirksam werdende Menschenbild ist leitend für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen und ebenso leitend für den Umgang mit Fremdheit. Hieraus lässt sich die Problemstellung konkretisieren: Infolge fehlender anthropologischer Reflektierungen ist die integrative pädagogische Schulpraxis in größerem Maße der Gefahr ausgesetzt, ihr Handeln einseitig durch ideologische Beeinflussungen, beispielsweise durch rein biologistisch-evolutionäre und damit normative Menschenbilder, leiten zu lassen. Insbesondere im pädagogischen Umgang mit dem Phänomen der Fremdheit ist in integrativen Prozessen die Gefahr der Aneignung und Enteignung des Fremden besonders virulent.

Auf Grundlage der Aussagen von Fornefeld und Haeberlin kann als Hypothese resümiert werden: Wenn selbst heilpädagogisch ausgebildete Lehrer, die auf ebendieser Grundlage für anthropologische Fragen sensibilisiert sein sollten, in der Gefahr nicht-bewusster, aber jederzeit handlungsleitender Menschenbilder stehen, so ist diese Gefährdung für Regelschullehrer in erhöhter Form zu vermuten. Die Annahme ihres pädagogischen Könnens gelangt in der Anwesenheit des behinderten Kindes an Grenzen. Das behinderte Kind, das fremd ist und Grenzen pädagogischer Möglichkeiten personifiziert, wirkt ins Innerste des Regelschullehrers ein. Seine berufliche Identität, die sich u. a. aus der Annahme des eigenen pädagogischen Könnens entwickelt, wird zweifelhaft. Um die Humanisierung schulischer Integration verwirklichen zu können, scheinen anthropologische Überlegungen der Regelschulpädagogik unumgänglich, um das behinderte Kind als Fremdes in der Nähe (Fornefeld) in seiner Andersheit belassen und positiv annehmen zu können.

Auch wenn anthropologische Fragen und Überlegungen in der Vergangenheit zu behindertenspezifischen Menschenbildern und damit zu Sonderanthropologien geführt haben, anhand derer die Notwendigkeit spezieller Sondereinrichtungen zu begründen möglich war, werden diese Fragen und Überlegungen entscheidend die Humanität des Umgangs mit behinderten Menschen mitbestimmen.

Wird schulische Integration reduziert als rein technokratisch-organisatorischer Vorgang der Eingliederung behinderter Schüler in die allgemeine Schule

verwirklicht und bleiben Fragen zum Unterricht einseitig auf didaktische Überlegungen begrenzt, ist zu befürchten, dass behinderte Kinder in der Begegnung mit Regelschullehrern zum Opfer von Bewältigungsstrategien werden, die als Ausdruck von Überforderung und fehlender Reflexion zu werten sind. Es sei erneut darauf hingewiesen – das Beispiel von Fornfeldt hat dies verdeutlicht –, dass auch seitens der Sonderschullehrer bestimmte Bewältigungsstrategien zur Anwendung kommen können.

Schulische Integration muss die Forderung nach anthropologischen Auseinandersetzungen der Regelschullehrer beinhalten. Diese eventuell erstmalige Auseinandersetzung mit anthropologischen Fragen soll von heilpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften angeschoben, unterstützt und begleitet werden. Diese Forderung gilt es so zu lesen, dass auch die heilpädagogischen Lehrkräfte an der Auseinandersetzung mit den anthropologischen Fragen teilnehmen. In diesem vielschichtigen Themenfeld existieren keine dogmatischen, abgesicherten und endgültigen Positionen. Die Bildlosigkeit in Bezug auf den Menschen sollte als unüberwindbar gelten. Auseinandersetzungen mit der menschlichen Anthropologie befinden sich in einem dynamischen Prozess und solchermaßen verstanden, müssen sich auch heilpädagogisch ausgebildete Lehrer dem Themenfeld stellen und es bzgl. ihres eigenen pädagogischen Handelns kritisch reflektieren bzw. reflektieren lassen. Soll eine humane Integration von behinderten Schülern in die allgemeine Schule verwirklicht werden, ist dies nur dann zu realisieren, wenn sowohl im Vorfeld als auch im Prozess der schulischen Integration anthropologische Fragen bedacht werden.

Feuser, der mit seinen Arbeiten zur integrativen Pädagogik und besonders mit seinem didaktischen Theorieentwurf des Lehrens und Lernens am gemeinsamen Gegenstand einen bedeutsamen Beitrag zur wissenschaftlichen Theoriebildung geleistet hat, spricht in ebendiesem Konzept von den demokratischen und humanen Aspekten einer reformpädagogisch verstandenen integrativen Auffassung (vgl. Feuser 1998, 19-35 und Feuser 2002, 280-294). Das Humane einer integrativen Pädagogik verbleibt aber in den theoretischen Ausführungen der gemeinsamen, meistens in Projektform durchgeführten Arbeiten am gemeinsamen Gegenstand. In vorliegender Arbeit wird bzgl. der notwendigen didaktischen

Überlegungen zum integrativen Unterricht der Theorie der gemeinsamen Lernsituationen von Wocken gefolgt. Sie scheint der Vielfalt der täglichen Lernsituationen besser gerecht zu werden als der Verengung des gemeinsamen Lernens behinderter und nicht behinderter Kinder auf einen gemeinsamen Gegenstand. Jedoch fehlen auch bei Wocken die notwendigen anthropologischen Überlegungen (vgl. Wocken 1998, in: Hildes Schmidt/Schnell 1998, 37-52).

Ein allgemeinpädagogischer Ansatz in der Auseinandersetzung mit Levinas geht auf Kühn zurück. Seine Kritik richtet sich gegen Bildungskonzeptionen, die Humanität immer noch einseitig am Individuum festmachen und seine individuelle Autarkie und Autonomie als Bildungsideale betonen. Dagegen setzt Kühn als Überhöhung und bewusste sprachliche Provokation das un-humanistische Denken von Buber, Levinas, Ballauf und Schaller. Unter Bezug auf die Gemeinsamkeit der genannten Denker – in je unterschiedlicher und damit spezifischer Ausprägung und Akzentuierung – versucht Kühn das Denken des Intersubjektiven und die Überwindung der Egologie als Wege zur wirklichen Humanität darzustellen (vgl. Kühn 1999).

Staudigl sucht mit Levinas nach neuen Impulsen für die pädagogische Verantwortung. In der ästhetischen Erziehung sieht sie das zentrale Moment zu einem neuen Verständnis von pädagogischer Verantwortung. Drei Lernziele verbindet Staudigl mit der ästhetischen Erziehung (vgl. Staudigl 2000, 350 f.):

- Genussfähigkeit als subjektkonstituierende Grundlage, um der Begegnung mit dem Anderen standhalten zu können.
- Wahrnehmung der eigenen Verwundbarkeit und von dieser ausgehend, die Schüler für die Verwundbarkeit des Anderen zu sensibilisieren.
- Durch ästhetische Erziehung soll erreicht werden, die Andersheit als bereichernd und im positiven Sinne herausfordernd wahrzunehmen.

Im Hinblick auf eine moralische Erziehung und unter Bezug auf die Lehrpersonen fordert Staudigl:

„Um den Appellen und Anrufen anderer standzuhalten, muss man selbst Standfestigkeit beweisen, muß man um seine eigene Identität wissen und darf es nicht als Bedrohung erleben, angesprochen oder hinterfragt zu werden“ (Staudigl 2000, 353).

Aus diesen Ausführungen kann die eigene Problemstellung hinsichtlich integrativer Schulprozesse nochmals verdeutlicht werden. Wie sieht es mit der Identität des Regelschullehrers aus, der durch den behinderten Schüler u. U. in seinen pädagogischen Kompetenzen hinterfragt wird? Werden gerade deshalb Andersheit und Fremdheit des behinderten Schülers nicht automatisch als Bedrohung wahrgenommen? Bilden die Erfahrungen von Grenzen, in diesem Fall die Grenzen pädagogischer Handlungs- und Zugriffsmöglichkeiten, die Grundlage, Fremdheit und Andersheit als negative Faktoren zu bewerten?

Die Bedeutung der Lehrer, nicht nur in ihrem methodisch-didaktischem Handeln, sondern vor allem in Bezug auf die Gestaltung ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen zu den Schülern (wie aufgezeigt, werden diese zumeist durch unbewusste anthropologische Einstellungen geprägt, die den Umgang mit Fremdheit entscheidend mit beeinflussen), wirken in entscheidender Weise konstituierend für einen humanen, integrativen Unterricht mit. Zu einer humanen Integration gehört der Argumentation folgend mehr als nur die räumliche Gemeinsamkeit bzw. die gemeinsame Arbeit aller Schüler an einem gemeinsamen Gegenstand. Jede didaktische Theorie, betont sie auch noch so stark die Aspekte von Humanität, Gleichheit und Würde des gemeinsamen Unterrichts, scheitert an einem inhumanen Lehrerverhalten, wie dies mit Fornefeld und Haeberlin aufgezeigt wurde. Mit Haeberlin wird die Menschenbildproblematik in der pädagogischen Praxis erneut aufgegriffen (vgl. Haeberlin 1998, 161-177). Zu Recht fordert er, metaphorisch ausgedrückt, dass die schulische Integration vom Kopf auf die Füße gestellt wird und ihren Ausgang von der Basis, gemeint sind Lehrer und Eltern, nimmt. Die Zusammenarbeit der an schulischer Integration Beteiligten muss nach Haeberlin geleitet sein von „[...] integrativer Menschlichkeit“ (Haeberlin 1998, 168) mit dem Ziel, durch eine realisierte humane und solidarische integrative Praxis eine Signalwirkung zu erreichen, die Anlass zu veränderten und verbesserten Bedingungen der schulischen Integration behinderter Menschen sind. Zu Recht schreibt er:

„Wenn die Zusammenarbeit in visionsgeleitete Solidarität münden würde, wäre auch auf ein politisches Potential zur Durchsetzung neuer Rahmenbedingungen für die humane Schule zu hoffen“ (Haeberlin 1998, 168).

Aus dieser Zielformulierung einer humanen integrationsfähigen Schule schließt Haeberlin konsequenterweise auf die Notwendigkeit zur Vermittlung berufsethischer Anliegen. Er nennt vier zentrale Elemente, die nachfolgend angeführt werden (Haeberlin 1998, 169 ff.; vgl. in derselben Weise auch Haeberlin 1996, 340 ff.):

- Offenheit für andere Menschen
- Ablehnung jeder Relativierung von Lebensrecht
- Ablehnung jeder Relativierung von Bildbarkeit.
- Engagement für Selbstständigkeit und Lebensqualität für alle

An diese Überlegungen zum berufsethischen Anliegen integrativ arbeitender Lehrer knüpfen die nachfolgenden, auf Levinas aufbauenden Ausführungen an. Hierbei stehen in Abgrenzung zu Haeberlin nicht die ethischen Grundprinzipien, die es in Form pädagogischer Tugenden zu operationalisieren gilt, im Mittelpunkt der Betrachtung. Stattdessen wird die anthropologische Frage diskutiert, was ein behinderter Schüler im integrativen Unterricht, und hier insbesondere für das Verhalten und für die Begegnung des Regelschullehrers mit ebendiesem behinderten Schüler, bedeutet. Wie kann sich anthropologisch einer Haltung angenähert werden, die Fremdheit tatsächlich als positiv und bereichernd annimmt und nicht als Grenze der eigenen Handlungsmöglichkeiten negativ wertet. Das Verhalten des Regelschullehrers in der zwischenmenschlichen Beziehung zum behinderten Schüler, dem scheinbar Fremden im Prozess der schulischen Integration, kann zugleich als Ausdruck seiner Identität in der integrativen Situation gewertet werden.

9.2 Das Spannungsfeld vorliegender Ausführungen

Diese, mit Levinas geführten anthropologischen Überlegungen setzen an einem grundlegenden pädagogischen Spannungsfeld an. Bildung und Erziehung verfolgen das metatheoretische Ziel, einen Menschen zur autonomen und selbstbestimmten Lebensführung zu befähigen. Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Autonomie sind Schlagworte in modernen Gesellschaften. Wer diese Fähigkeiten nicht besitzt und aufbringen kann steht nicht im Einklang mit herrschenden normativen Vorstellungen. Bildung und Erziehung stehen in der Gefahr, Kühn hat dies aufgezeigt hat, in ihrer Vermittlung der genannten Fähigkeiten, die wahre Humanität nicht verwirklichen zu können.

Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Autonomie sind als Ziel nur dann realisierbar, wenn sie als Methode der Zielverwirklichung zur Anwendung gelangen. Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Autonomie kann nur der Mensch erreichen, dem frühzeitig die Möglichkeit gegeben wird, im Rahmen seiner Möglichkeiten, selbständig, selbstbestimmt und autonom zu handeln.

In einer möglichen Polarität von Ziel und Methode muss sich die Pädagogik, insbesondere die Heilpädagogik, ihrer advokatorischen Funktion und damit verbundener Gefahren bewusst sein (zur advokatorischen Pädagogik vgl. Dederich 2001; zum advokatorischen Handeln allgemein und in Bildungs- und Erziehungsprozessen vgl. Antor/Bleidick 2000, 102-109). Die Einschränkung des selbständigen, selbstbestimmten und autonomen Schülerverhaltens durch eine advokatorische Pädagogik ist dann reell, wenn die Schüler keine Möglichkeiten erhalten, ihre tatsächlichen Möglichkeiten und Potentiale zu nutzen. Es ist eine Form der Schonraumpädagogik, die in der nachschulischen Realität zur Überforderung der Schüler führen kann. Die Schüler werden in ihrer scheinbaren Hilflosigkeit und sozialen Abhängigkeit disponiert.

Schulische Integration befindet sich in einem zweifachen Spannungsfeld, in dem die Rolle des Regelschullehrers besonderer Reflexion bedarf. Er muss Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Autonomie des behinderten Schülers ermöglichen und zulassen, obwohl dieser in anscheinend besonderem Maße stellvertretender, advokatorischer pädagogischer Zuwendung bedarf. Mit der

Forderung nach individueller Kompetenzorientierung, auf deren Grundlage die genannten Fähigkeiten erprobt, ausprobiert und entwickelt werden, gehen Erkenntnisprozesse einher. Müssen die individuellen Kompetenzen des Schülers nicht erst erkannt werden, bevor sie als Grundlage dienen können?

Im Prozess der schulischen Integration ist der Regelschullehrer, getragen von humaner Absicht, bemüht, Erkenntnis über den zu integrierenden behinderten Schüler zu erlangen. Erkenntnis über den Schüler und das Verstehen des Schülers meint, ihn verstehen zu können in seinen...:

- Handlungsweisen
- Denkweisen
- Lernweisen
- Formen seines Sozialverhaltens
- Kommunikations- und Interaktionsformen

Erkenntnisprozesse sind elementare Bestandteile pädagogischer Tätigkeit. Als solche sollen sie hier nicht zur Disposition gestellt werden. Die Bemühungen um Erkenntnis, um das Verstehen, können jedoch zu einer Aneignung und Entfremdung des behinderten Schülers oder zu einem Abbruch jeglichen zwischenmenschlichen Beziehungsaufbaus infolge gescheiterter Prozesse führen. Auch ist die Vermischung beider Prozesse möglich, indem der Aneignung und Entfremdung der Beziehungsabbruch folgt sowie umgekehrt.

In diesen zielorientierten und durch humane Absichten motivierten Prozessen des Fremdverstehens, des Verstehens eines zu integrierenden behinderten Schülers, der als Fremder in der Nähe (Fornefeld) erscheint, liegt die sublimale Gefahr, den Anderen an den eigenen Strukturen zu messen und diesen anzupassen. Dies kann dazu führen, den behinderten Schüler in seiner Andersheit zu negieren. Er wird nicht mehr in seinem So-Sein erfahren, kann nicht von Sich-her bedeuten, sondern erscheint im Lichte von Kontexten. Er ist nicht mehr er, sondern ein Element von Theorien, Erfahrungen und Meinungen. Diese Erkenntnis- und Verstehensprozesse des fremden Schülers können auf die Identität des behinderten Schülers wirken. Jedoch können sie auch auf die Identität des Regelschullehrers Auswirkungen haben. Dieser steht im Mittelpunkt der

Überlegungen zur schulischen Integration: Gelingt ihm das scheinbare Verstehen des behinderten Schülers, gelangt er zu Erkenntnissen, werden also schulische Erfahrungen und Beobachtungen und zugrunde liegende Kontexte in Übereinstimmung gebracht, erfährt der Regelschullehrer eine Bestätigung seiner beruflichen und professionellen Identität. Der behinderte Schüler kann in dieser Sichtweise identitätsfördernd wirken. Scheitert hingegen die Übereinstimmung von Praxis und Kontext erfährt der Regelschullehrer die Grenzen seines pädagogischen Könnens und seiner pädagogischen Zugriffsmöglichkeiten. Auch dies kann, in diesem Falle negativ, auf seine berufliche und professionelle Identität einwirken. Auswirkungen auf die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehung zum behinderten Schüler, der für den Regelschullehrer die Grenze seines Könnens bedeutet, sind zu befürchten. Mit dem Scheitern der Erkenntnis- und Verstehensprozesse kann der Abbruch zwischenmenschlicher Beziehung vom Lehrer zum behinderten Schüler einhergehen und dieser in seinem Status als Fremder in der Nähe manifestiert werden.

Selbstbestimmte und advokatorische Pädagogik können scheinbar nur dann greifen, wenn sie auf Erkenntnissen fußen, die Aufschluss darüber geben, in welchen Formen der behinderte Schüler selbstbestimmt handeln kann bzw. unter welchen Bedingungen er der advokatorischen Unterstützung durch den Pädagogen bedarf. Grundlage beider Formen bilden Erkenntnis-Verstehensprozesse über den behinderten Schüler. Das grundsätzlich pädagogische und damit auch die schulische Integration betreffende Spannungsfeld von advokatorischer versus Autonomie und Selbstbestimmung ermöglichender Pädagogik steht in der Gefahr, in der angestrebten Erkenntnis den behinderten Schüler in seinem So-Sein zu übersehen. Im Prozess der schulischen Integration behinderter Schüler, so wird hier behauptet, scheint diese Gefahr verstärkt gegeben.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass die aufgezeigten Spannungsfelder der schulischen Integration behinderter Schüler nur dann zu vermeiden sind, wenn allen didaktischen, methodischen und organisatorischen Überlegungen anthropologische Reflexionen vorausgehen, die im gesamten Prozess der schulischen Integration als Kontinuum der kritischen Selbstreflexion fortgeführt

werden. Diese Überlegungen haben der Frage nachzugehen, wie der behinderte Schüler in seinem So-Sein und seinem von Sich-her bedeuten im Prozess der schulischen Integration bestehen kann. Sie müssen aber auch, eng mit der vorherigen Frage verbunden, hinterfragen, welche Möglichkeiten der Regelschullehrer besitzt, um den aufgezeigten Gefahren (Aneignung, Enteignung, Abbruch zwischenmenschlicher Beziehungen) entgehen und den behinderten Schüler bestärken zu können.

9.3 Schulische Integration als Anwesenheit des Fremden Bei-mir-zu-Hause

Zugegebenermaßen erscheint die gewählte Überschrift verwirrend und widersprüchlich, suggeriert sie doch in einer vorphilosophischen Auffassung vielmehr eine räumliche, anstelle einer anthropologischen Komponente. Bezug nehmend auf einen Terminus der Levinas'schen Philosophie, in der das Bei-mir-zu-Hause eine Metapher für die Zustände der Ordnung, der Bekanntheit und der Kontrolle darstellt (vgl. Levinas 2003, 42), wird sie in vorliegendem Kontext als Ausgangspunkt der anthropologisch geführten Überlegungen zur schulischen Integration verwendet. Zugleich will Levinas damit zwei menschliche Züge charakterisieren: Zum einen strebt der Mensch nach geordneten Verhältnissen, zum anderen will er die Fähigkeit besitzen, andere Dinge seiner existierenden Ordnung einzuverleiben. Für beide Wünsche dient Levinas' Metapher des Hauses als Heim und Heimat des Menschen.

„Die 'Heimat' ist die Welt, in der ich schalte und walte, die ich ihrem eigenen Stil nach kenne und die ich darum mit Recht 'meine' Welt nenne“ (Strasser 1987, 225).

„Mein Heim ist für mich gleichzeitig Festung und Ausfallspforte. Einerseits vermag ich hinauszutreten, hinzugehen und mir etwas anzueignen. Andererseits gehört mir in meinem Heim alles, ist an diesem Orte alles im Voraus von mir ergriffen und begriffen“ (Strasser 1987, 227).

Neben diesen Aspekten betont Staudigl die ethische Implementierung des Wohnens und des Hauses:

„Das Haus erhält aber auch unter ethischem Aspekt eine Bedeutung als Ermöglichungsbedingung von Gastlichkeit: Nur wer Innerlichkeit besitzt, kann andere zu sich einladen, kann sein Haus für sich und andere öffnen“ (Staudigl 2000, 57).

Das Haus besitzt demnach eine identitätsfördernde Komponente, die als Grundlage zu einer Bewegung zum Anderen dienen kann. Eine solche Komponente, die als unvoreingenommene Öffnung zum Anderen gedeutet werden kann, erscheint notwendig, um die schulische Integration humanisieren zu können. Sie kann dem Regelschullehrer dienen, seine bekannte Ordnung zu verlassen und sich in positiver Weise auf Formen der Unordnung einzulassen. Es scheint, als wenn eine solch ursprüngliche Öffnung, die allen Erkenntnis- und Verstehensprozessen vorausgeht und damit vorerst nicht in die berufliche und professionelle Identität des Regelschullehrers einwirken kann, im Prozess der schulischen Integration zu wenig Beachtung findet. Auch auf solche Fragen müssen in den Überlegungen zur schulischen Integration behinderter Kinder Antworten gefunden werden. Spätestens von dem Augenblick an, in dem der behinderte Schüler in das System der Regelschule eintritt, muss bei diesem ein Prozess des Infragestellens von bisher Bewährtem einsetzen. Damit wird nicht die Integrationsfähigkeit des behinderten Menschen zum maßgeblichen Kriterium, sondern die des Systems Regelschule.

Die Levinas'sche Metapher seines Bei-mir-zu-Hause verliert im Sinne der ersten zwei Aspekte während integrativer Prozesse ihre Gültigkeit und der Mensch, in diesem Fall der Regelschullehrer, wird in zwei Wesenszügen beeinflusst: der Ordnung des Hauses und der Möglichkeit, andere Dinge in die eigene Ordnung einzubinden. Folgende Annahmen sind auf Grundlage der Levinas'schen Metapher des Hauses für die weiteren Ausführungen leitend:

Die schulische Integration eines behinderten Schülers bedeutet, unabhängig vom Schweregrad der Behinderung, die Veränderung der Struktur eines bestehenden Systems. Sowohl die Struktur der Schule als Gesamtsystem als auch die Struktur der Klasse als einzelner Bestandteil des Gesamtsystems werden verändert. Durch diese Annahme wird in vorliegender Arbeit der behinderte Schüler weder stigmatisiert noch etikettiert, denn weiterhin gilt: Auch die Integration eines

hinzugezogenen nicht behinderten Schülers oder die Integration eines nicht versetzten Schülers bedeuten gleichermaßen eine Veränderung der bestehenden Strukturen, jedoch in einer graduell differierenden Qualität. In seinen weiteren Ausführungen zur Bedeutung des Hauses und des Wohnens schreibt Levinas zur Störung existierender Ordnungen:

„Es ist das Fehlen eines gemeinsamen Vaterlandes, das aus dem Anderen den Fremden macht, den Fremden, der das Bei-mir-zu-Hause stört“ (Levinas 2003, 44).

Zwischen dem Regelschullehrer und dem zu integrierenden behinderten Schüler scheint, außer der räumlichen Nähe, kein gemeinsamer Nenner zu existieren. Die Potentiale des Lehrers scheitern an dem Anderen, der sich durch seine Unverstehbarkeit dem Zugriff verweigert (vgl. Levinas 2003, 43 ff. und 57 f.). In extremster philosophischer Form formuliert Levinas das Scheitern des Könnens durch den Anderen, in der Unfähigkeit, den Anderen töten zu können (vgl. Levinas 1999, 116 ff.). In der Verweigerung des Zugriffs durch den Anderen, im Scheitern des individuellen (pädagogischen) Könnens am Anderen, liegt das dialektisch-anthropologische Grundproblem der Integrationspädagogik, wie es in den nachfolgenden Ausführungen entfaltet wird.

Die Pädagogik stößt am Anderen auf die Grenzen ihrer Zugriffsmöglichkeiten. Der Andere markiert die Grenze des Könnens und konfrontiert mit einem Maß der Hilflosigkeit. Dies gilt es in einem ersten Schritt einzugestehen und in einem zweiten Schritt positiv zu bewerten. Denn: Integrative Prozesse sollten nicht von einer Störung der Metapher des Bei-mir-zu-Hause ausgehen, sondern, wie von Staudigl beschrieben, das Hinzukommen eines Fremden nutzen, um die eigenen Strukturen und Ordnungen aufzubrechen und zu überwinden. Die bisher gewohnte Ordnung – sie kann als Ausdruck des kompetenten pädagogischen Handelns gelten und zugleich Rückschlüsse auf die damit korrespondierende Identität des Regelschullehrers zulassen – kann als Ausgangspunkt dienen, von dem aus sich in positiver Zuwendung auf das Fremde eingelassen wird. Das Fehlen des Gemeinsamen ist dann nicht das Abbild einer Unordnung, sondern die Möglichkeit

einer neuen, bereichernden Ordnung. Fremdheit im Prozess schulischer Integration gilt es zu belassen, anstelle ihrer Überwindung anzustreben.

Das angedeutete dialektisch-anthropologische Grundproblem der Integrationspädagogik lässt sich mit Levinas folgendermaßen beschreiben: Der behinderte Mensch ist Mensch und verfügt über eine grundsätzlich menschliche Komponente, und zwar das unauflösliche Potential des Widerstands gegen fremden und bestimmenden Zugriff. Dieser Widerstand liegt in seiner Transzendenz, seiner Unendlichkeit und seiner Unbestimmbarkeit begründet. Dieses Potential kann wahrnehmbar ausgeschöpft werden und ist darüber hinaus immer als innere Aktivität vorhanden. Der behinderte Schüler entfaltet sein Potential des Widerstands gegen die Auflösung und Eingliederung seiner Andersheit in ein totalitäres und ontologisches Schulsystem. Er weigert sich, seine Identität als Seiender aufzugeben und in ein anonymes Sein integriert zu werden. Weder die Qualität noch die Quantität der Erkenntnis- und Verstehensprozesse vermögen den Widerstand zu brechen und den Zugriff auf den Anderen zu ermöglichen. In diesem dialektisch-anthropologischen Grundproblem – die Fremdheit und Andersheit des Anderen als unauflöslich zu akzeptieren – ist der phänomenologische Erkenntnisbezug der Identität des Regelschullehrers eingebunden. Beides wird in den folgenden Ausführungen vertieft.

9.4 Das dialektisch-anthropologische Grundproblem der Integrationspädagogik

Ein Schulsystem ist charakterisiert durch seine mehrperspektivische Komplexität, bestehend aus Lehrern mit ihren individuellen didaktischen Prinzipien, ihren anthropologischen Vorstellungen als Grundlage ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen zu den Schülern, durch Erziehung beeinflusste oder konstituierte zwischenmenschliche Beziehungen der Schüler mit- und untereinander sowie des Einflusses von Eltern und Gesellschaft auf die Struktur des Systems. Schule meint immer Komplexität und Heterogenität.

Im Selbstverständnis der Struktur des Schulsystems befindet sich dieses, trotz der herrschenden Komplexität und Heterogenität, in einer stabilen Ordnung und erhält im bekannten deutschen Sprichwort, wonach die Dinge ihren geregelten Gang

nehmen, eine umgangssprachlich weit verbreitete Ausdrucksform. Diese scheinbare Ordnung muss als eine Form der Selbstblendung angesehen werden, die der Beibehaltung bisheriger Ordnung dient. Will schulische Integration als human gelten, muss existierende Routine unterbrochen bzw. müssen ontologische Denk- und Handlungsstrukturen aufgebrochen werden. Der geregelte Gang muss hinterfragt und zur Frage gestellt werden. Die Qualität der schulischen Integration behinderter Schüler ist nicht primär gesichert durch pädagogische Leistungseffizienzen, scheinbar objektiver psychologischer Konzepte zur verbesserten Ich-Identität behinderter Schüler oder ökonomischer Bilanzierungen, in denen die Regelschulen als kostengünstigere Beschulungsform ausgewiesen werden. Schulische Integration muss in erster Linie und dominierend durch ihre ethische Fundierung, deren immanenter Ausdruck in der zwischenmenschlichen Beziehung zum Vorschein kommt, charakterisiert sein.

Es ist wesentlich die Akzeptanz des behinderten Schülers in seiner Andersheit, die nur durch Überwindung strukturell routinierter Mechanismen gewährt und mit dem kategorischen Vorrang des ethischen Bewusstseins vor ontologischem Seinsverstehen gesichert werden kann. Die Forderung, den behinderten Schüler in seiner Andersheit zu akzeptieren, widersetzt sich der Annahme der klassisch-traditionellen Schulpädagogik, wonach eine Regelschulklasse ein homogenes Leistungsgebilde darstellt, deren Homogenität mit steigender Jahrgangsform und wirksamer ausgebildeten schulischen Selektionsprozessen zunimmt. Die Annahme homogener Klassen muss als überwunden gelten. Jede Schulklasse, unabhängig ihrer Schulform, ist grundlegend heterogen und die Aufnahme eines behinderten Schülers in die Regelschule ist demnach weder eine neue noch eine andere Heterogenität, sondern bleibt grundlegende Heterogenität an sich. Die Akzeptanz des Anderen, zumal, wenn er als Fremder in der Nähe erscheint, als Störung der Ordnung und als Grenze des potentiellen Könnens angesehen wird, erfordert Reflexionen über die Identität des Regelschullehrers.

Trotz der hier vertretenen Annahme einer grundsätzlichen Heterogenität von Schulklassen, gilt der Eintritt eines behinderten Schülers in ein historisch gewordenes und gewachsenes Schulsystem aus systemeigener Sicht als Ursache einer Un-Ordnung. Tradierte und scheinbar erfolgreiche Prinzipien des Lehrens

und Lernens müssen sich in dieser Un-Ordnung neu bewähren; ebenso die vielfältigen zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der bisherigen Struktur des Systems. Fornefeld macht dies in ihren Ausführungen zur Theorie der Erziehung schwerstbehinderter Kinder für die Sonderpädagogik deutlich:

„Behinderung ist also in diesem Sinne keine ‘Unordnung’, sondern eine andere, neue Ordnung, die bereichernd auf die normierte zurückzuwirken vermag, dessen muss sich die Sonderpädagogik endlich bewusst werden“ (Fornefeld 1998, 118).

An diese Ausführungen Fornefelds anknüpfend, gilt es für die schulische Integration behinderter Schüler zu fordern, die neu entstandene Un-Ordnung durch ebendiesen behinderten Schüler nicht als Störung und Destabilisierung des Schulsystems zu werten, sondern als Möglichkeit der Bewusstwerdung und Chance zu einem bereichernden Umdenken aufzufassen. Die hervorgehobenen notwendigen Reflexionen des Schulsystems müssen von diesem als Chance zur Weiterentwicklung aufgefasst werden. Die oben skizzierte erforderliche Bewährung bzw. auch die evtl. Notwendigkeit zur Veränderung ist ein generelles Faktum im Prozess der schulischen Integration, kann solchermassen aber auch für die berufliche und gesellschaftliche Integration gelten. Integration, Umdenken, Bewährung und Neudenken gehören zusammen, bilden inhaltlich und zeitlich eine positiv zu wertende Synthese. Dieses Faktum gilt unabhängig von der Schwere einer Behinderung. Im Kontext der schulischen Integration führt auch ein sog. lernbehinderter oder ein körperbehinderter Schüler, der zielgleich unterrichtet werden kann, zu einer Un-Ordnung der existierenden Strukturen. In der Frage der Bewährung des Bestehenden durch Integration müssen die Möglichkeit des Scheiterns und die Notwendigkeit zu Auseinandersetzungen mit Neuem generell bedacht werden. Die mehrperspektivische Komplexität des Systems Schule macht für vorliegende Arbeit eine Fokussierung auf einen Teilbereich der existierenden Elemente erforderlich. In den folgenden, mit Levinas geführten Überlegungen geht es explizit um ein Um- und Neudenken der zwischenmenschlichen Beziehungsstrukturen, hierbei noch einmal selektiv ausschließlich um die Beziehung des Regelschullehrers zu einem behinderten Schüler im Rahmen des dialektisch-anthropologischen Grundproblems der Integrationspädagogik. Dieses Grundproblem wird vor dem Hintergrund der intentionalen Verstehensprozesse

des Regelschullehrers bei gleichzeitiger absoluter Andersheit des Anderen, „[...], die aller Initiative, aller Herrschaft des Selben vorausgeht“ (Levinas 2003, 44), thematisiert.

Mattner stellt für das Gelingen integrativer pädagogischer Prozesse die Bedeutung umfassender Revisionen heraus, zu denen auch anthropologische Entwürfe zu zählen sind, in denen grundsätzlich jede Variante des Menschseins als individuelles, einzigartiges und unverwechselbares Positiv aufgeht (vgl. ebd. 2000, 121). Er bezieht sich weitergehend auf Feuser, der vier Grundzüge dieser anthropologischen Revision, im Folgenden verkürzt dargestellt, benennt: (Feuser 1986, zit. nach Mattner 2000, 121):

1. Der Mensch ist in allen seinen Lebensäußerungen nur als Ganzheit zu begreifen.
2. Der Mensch ist grundsätzlich Individuum und als solches aktiv handelndes Subjekt.
3. Der Mensch ist grundsätzlich ein soziales Wesen.
4. Beeinträchtigungen des Menschen auf biologischer, organischer oder psychischer Grundlage sind weder sein Wesen noch definieren sie den Prozess seiner Entwicklung.

Diese Grundzüge, so unbestreitbar sie auch sind, scheinen nicht auszureichen, um die Un-Ordnung des Schulsystems bzw. die Akzeptanz des Fremden Bei-mir-zu-Hause, im Konglomerat aus scheinbaren Kontroll- und Handlungsverlusten mit den intentionalen Bestrebungen der Rückgewinnung von Kontrolle anthropologisch zu gewährleisten. Das Bei-mir-zu-Hause-sein, das nicht nur metaphorisch, sondern auch als konkrete Empirie der reinen Existenz wahrnehmbar ist, muss dem Regelschullehrer die Möglichkeit der Orientierung bieten und ihn nicht isoliert in der Anonymität infolge der Negation der Strukturen zurücklassen. Der Regelschullehrer muss sich in seiner Rolle als Lehrer und als Persönlichkeit neu identifizieren.

Die durch den behinderten Schüler ausgelösten reflexiven Prozesse des Regelschullehrers bedürfen weiterer Revisionen zur Verwirklichung humaner schulischer Integration. Neben den von Feuser aufgeführten Potentialen des

behinderten Schülers, kommt dem Potential des Lehrers, dem Potential der Reflexion über die eigene Identität, eine zentrale Position in den Revisionen zu. Wie auch mit seinem Verständnis des Bei-mir-zu-Hause-seins, geht Levinas Auffassung des Hauses darauf zurück, dass es nicht eine architektonisch-räumliche Orientierung bietet, sondern ein Ort ist, um

„[...] das Volle des Elementes aufzubrechen, in ihm die Utopie zu öffnen, in der das 'Ich' sich sammelt, indem es bei sich bleibt. Aber die Trennung isoliert mich nicht, als ob ich einfach aus diesen Elementen herausgerissen wäre“ (Levinas 2003, 224).

In diesem Zitat kommt erneut die Bedeutung der Trennung zum Vorschein, den diese in der Levinas'schen Philosophie besitzt. Trennung ist die Voraussetzung für Beziehungen, die den Anderen als Anderen belassen und ihn nicht als ein Alter Ego, als eine Verschmelzung mit dem eigenen Ich sehen. Auf den ersten Blick erscheint Trennung aber nicht vereinbar mit pädagogischen Grundsätzen. Sind hierbei doch die Prinzipien der Annäherung, des besseren Verstehens, der persönlichen und vertrauenswürdigen Beziehung gewichtige Merkmale einer guten Pädagogik. Die Trennung im Sinne Levinas' widerspricht aber nicht diesen grundlegenden Merkmalen einer guten Pädagogik. Die Trennung im Verständnis von Levinas bedeutet eine innere Stabilität des Individuums, von der aus der Andere in seiner Andersheit anerkannt werden kann. Nur ein Regelschullehrer dem die Möglichkeit zur Reflexion seiner pädagogisch-anthropologischen Denk- und Handlungsmuster gegeben ist, vermag in seiner beruflichen und professionellen Identität solchermaßen gestärkt zu werden, die Trennung aufrechtzuerhalten. Erkenntnis- und Verstehensprozesse versuchen nicht die Trennung zu überwinden, sondern geben dem behinderten Schüler die Möglichkeit in seiner Andersheit zu erscheinen und zu bedeuten.

Die schulische Integration eines behinderten Schülers, die gemäß der hier vorliegenden Grundannahme eine positive Un-Ordnung des Schulsystems hervorbringt, muss dadurch humanisiert werden, dass dem Regelschullehrer anthropologische Denkstrukturen zur Akzeptanz des behinderten Schülers angeboten werden. Sowohl die Aneignung und damit die Enteignung des

Seienden des behinderten Schülers als gleichermaßen jeglicher Abbruch zwischenmenschlicher Beziehungen müssen vermieden werden. Beides können Ausdrucksformen des Kontrollverlusts des Regelschullehrers darstellen.

Humanität kann nur dann verwirklicht werden, wenn im Prozess der schulischen Integration dem Ethischen in der zwischenmenschlichen Beziehung konsequent Vorrang vor dem Ontologischen eingeräumt wird. Der Vorrang des Ethischen vor dem Ontologischen als Resultat anthropologischer Auseinandersetzungen ist in veränderter Form die Wiederherstellung des Bei-mir-zu-Hause des Regelschullehrers, bei gleichzeitiger Aufwertung des zutiefst Menschlichen des behinderten Schülers. Er bleibt der Mensch in seiner absoluten Andersheit, von Sich-her bedeutend und unterliegt nicht mehr der Gefahr, Opfer der Kontrollverluste des Regelschullehrers zu werden. Unter diesem Primat des Ethischen ist dann weiterführend zu realisieren, dass die Vielfalt der Köpfe, verstanden als Akzeptanz des absolut Anderen als Ausdruck einer zur Pluralität fähigen Schule, angestrebt wird. Darüber hinaus ist die Selektion durch eine normorientierte Regelschule (Haeberlin), in vorliegender Arbeit skizziert als Gefahr eines pervertierten Gleichheitsverständnisses, zu vermeiden. Deutlich wird, dass das Anthropologische dem Ethischen vorausgeht, beide Elemente hingegen in der Identität des Regelschullehrers zu verankern sind.

Zusammengefasst meint das dialektisch-anthropologische Grundproblem der Integrationspädagogik Folgendes: In die assoziierte Ordnung des Regelschulsystems bricht ein behinderter Schüler ein, eine Un-Ordnung entsteht. Hierauf müssen vielfältige Reaktionen des gesamten Systems erfolgen. Auch der Regelschullehrer muss auf den behinderten Schüler in seiner Klasse reagieren. Eine notwendige Reaktionsform ist die anthropologische Frage: Was ist der Mensch? Zugespitzt und integrationspädagogisch konkretisiert meint sie: Was bedeutet der behinderte Schüler in meiner Klasse, der als zunächst Fremder in meiner Nähe erscheint, was bedeutet er für mich als Mensch und als professionell ausgebildete Lehrkraft? Wie wird mit der Fremdheit umgegangen, wenn sie als Grenze des pädagogischen Könnens erfahren wird. Werden diese Frage nicht thematisiert, sondern verdrängt, kommt es zu den skizzierten Wirkungen auf den Regelschullehrer und den behinderten Schüler.

Das Paradoxe ist: Je intensiver diese anthropologischen Fragen zu beantworten versucht werden, desto größer ist die Gefahr der Inhumanität schulischer Integration. Dialektisch in diesem Sinne meint also, den Fremden aus humanen Beweggründen verstehen zu wollen bei gleichzeitiger Gefahr, diesen Fremden, den begegnenden Anderen, in der unauflöslichen Absolutheit seiner charakteristischen Andersheit zu negieren. Anders formuliert: Nicht das Bewusstsein um die Normalität des Regelschullehrers bzw. sein Wissen um eine mögliche Unvollkommenheit menschlichen Lebens geht aus dieser Frage hervor, sondern die Aufforderung, das Humane der zwischenmenschlichen Beziehung zu wahren. Das Humane liegt in der Trennung.

Jeder Mensch verfügt über eine absolute Andersheit. Die absolute Andersheit des behinderten Menschen ist somit keine negative, sondern eine allgemein menschliche Andersheit und damit als Pluralität positiv zu werten. Der behinderte Schüler ist in der Klasse und im System der Regelschule absolut anders. Er ist damit grundsätzlich menschlich. Es wird deutlich, dass anthropologische Überlegungen zum Kern schulischer Integration gehören müssen und dass die Vernachlässigung dieser Überlegungen zum bisherigen Stand schulischer Integration zu massiven negativen Konsequenzen in der schulischen Praxis führen können, denn: Menschenbilder sind handlungsleitend.

Im weiteren Verlauf der Ausführungen wird das dialektisch-anthropologische Grundproblem durch Levinas' Dialektik der Transzendenz des Anderen zusätzlich philosophisch überhöht und abschließend durch das Levinas'sche Verständnis von Sagen und Kommunikation einem möglichen Lösungsansatz zugeführt. In all diesen Ausführungen wird der phänomenologische Erkenntnisbezug der beruflichen und professionellen Identität des Regelschullehrers mitbedacht.

9.5 Die Rolle des Regelschullehrers im Ganzen des Systems Schule

Für die hier durchgeführten, sich auf das Verhältnis Regelschullehrer – behinderter Schüler beziehenden anthropologischen Überlegungen, ist der Einfluss des Systems Schule als Ganzes auf die Denk- und Handlungsweisen des Regelschullehrers zu berücksichtigen. Der Regelschullehrer repräsentiert als Teil des Schulsystems zugleich partiell das Ganze des Systems. Sein pädagogisches

Handeln kann nie als vom Ganzen vollkommen isoliert betrachtet werden. Er ist als Teil des Ganzen unmittelbar mit diesem verbunden und auf dieses angewiesen, gleichzeitig hält er durch seinen Einsatz das System als Ganzes aufrecht.

Im Gegensatz zum System als Ganzes, führt der Lehrer zum behinderten Schüler eine tägliche Beziehung von Angesicht zu Angesicht. Er wird jeden Tag aufs Neue direkt vom Antlitz des Anderen angerufen und in die Verantwortung genommen. Die Unmittelbarkeit der täglichen Begegnung wertet die Rolle des Regelschullehrers auf. Sie wird nicht deshalb aufgewertet, weil er bereit ist, behinderte Schüler in die Strukturen der Klasse zu integrieren, sondern weil er sich fragen muss, ob er der vorursprünglichen, anarchischen Verantwortung (vgl. Levinas 1998, 219-227) zum behinderten Schüler gerecht wird und schulische Integration als ethisches Desiderium zu verwirklichen vermag.

„Die Infragestellung meiner Selbst durch den Anderen macht mich dem Anderen in unvergleichlicher und einziger Weise solidarisch“ (Levinas 1999, 224).

„Hier ist die Solidarität Verantwortung, als ob das ganze Gebäude der Schöpfung auf meinen Schultern ruht“ (Levinas 1999, 224).

Hier liegt der prägnante und entscheidende Unterschied zwischen dem System als Ganzem und dem Regelschullehrer als Teil des Systems. Während das System die Bereitschaft zur Integration behinderter Schüler aufzubringen hat, muss der Regelschullehrer darüber hinaus bereit sein, durch den behinderten Schüler in Frage gestellt zu werden und sich seiner anarchischen Verantwortung handlungsleitend zu stellen.

Im Verhältnis des Regelschullehrers als Teil des Systems als Ganzem, muss dieser darauf achten und Strömungen registrieren bzw. ggf. diese verhindern, dass das System, mit der Komprimierung der im System inhärenten Annahmen, in die Beziehung des Regelschullehrers zum behinderten Schüler einbricht und zu einer Entfremdung führt. Natürlich gilt Gleiches auch wiederum für den Sonderschullehrer an der institutionellen Sonderschule. Das bedeutet, dass evtl. nachteilige Annahmen des Systems gegen eine humane schulische Integration

behinderter Menschen sprechen können. Es wird ersichtlich, dass auch das System als Ganzes seine anarchische Verantwortung wahrnehmen muss. Integration kann nicht durch die Partikularität des Lehrers, sondern nur in der Universalität, der Gesamtheit des Systems, human verwirklicht werden. Das bedeutet: Die enge und kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen dem Lehrer als Einzelnem und der Schule als Ganzem ist im Prozess der schulischen Integration unbedingt erforderlich. Neben den anfallenden organisatorischen und personellen Fragen, müssen in dieser Zusammenarbeit auch anthropologische Fragen erörtert werden. Zusätzlich zur oben skizzierten Synthese von Integration mit den Aspekten Bewährung, Umdenken und Neudenken gehört als viertes Element die Kooperation zwischen Teil und Ganzem als notwendige Maßnahme zu jeder Form einer institutionellen Integration behinderter Menschen dazu, um den Anspruch von Humanität realisieren zu können. Kooperation zwischen dem Einzelnen und dem Ganzen, auch und gerade in anthropologischen Fragen, ist demnach als Prozessqualität schulischer Integration zu kennzeichnen.

9.6 Zum Vorrang des Ethischen in der schulischen Integration

In einer durch Schulpolitik und Verwaltungsrecht durchgesetzten, einer von oben verordneten Integration behinderter Schüler in bestehende Schulsysteme ist die Gefahr evident, dass notwendige Bewährungs- und evtl. Veränderungen negativ bewertet und die schulische Integration behinderter Menschen als Störfaktor des gesamten Systems gewertet werden. Solche Wertungen erfolgen am gewesenen, am aktuellen und am erwünschten Normzustand und können bei einer negativ bewerteten Abweichung gleichermaßen zu spontan-affektiven wie auch rational-systematischen Ablehnungen durch das System führen. Deutlich wird, dass schulische Integration von der Basis her (Haeberlin) erfolgen muss. Schulische Integration muss also durch die grundlegende Bereitschaft aller Beteiligten getragen werden.

Im Folgenden ist es das Ziel aufzuzeigen, wie der behinderte Schüler in seinem Sosein zu akzeptieren und respektieren ist. Akzeptanz und Respekt durch den Regelschullehrer können in Form ethischer Denkstrukturen und praktischer Handlungen die schulische Integration auch dann als positiv und bereichernd

werten, wenn die Ontologie als Wissenschaft des Seins zu negativen Ergebnissen käme. Beides ist eng verknüpft mit der Rolle des Regelschullehrers. Um das Ethische der Integration zu verwirklichen, müssen „das Denken neu gedacht“ und die Auswirkungen des neuen Denkens auf den notwendigen, zugleich spannungsreichen Akt des Verstehens des behinderten Schülers mitreflektiert werden. Abschließend muss eine Synthese aller Ausführungen zu einer positiven Bewertung der Un-Ordnung als Basis einer humanen Integration führen.

Der Verstehensprozess kann nach Levinas nicht abgeschlossen werden. Der behinderte Mensch ist weder als Behinderter noch als Mensch vollständig zu verstehen, zu erfassen, zu thematisieren und zu kategorisieren. Dieses anthropologische Grundmoment, das im Denken von Levinas einen so breiten Raum einnimmt, bewirkt – wenn es akzeptiert wird – Veränderungen in der Identität des Lehrers und vermag solchermassen das Ethische der zwischenmenschlichen Beziehung im Sinne Levinas' hervorzubringen.

Die Hinwendung zum Ethischen in der schulischen Integration erfolgt im Kern der philosophisch-anthropologischen Grundfrage: Was ist der Mensch? Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass nicht nach einer längst überwundenen Sonderanthropologie des behinderten Schülers gesucht wird, da im Folgenden der Anknüpfungspunkt das Denken und sein Wirken auf die Identität des Regelschullehrers darstellt und nicht die Behinderung eines Menschen.

In den Voraussetzungen der Ontologie gilt die physische Existenz zweier Menschen und die Beziehung zwischen ihnen als Faktum, als evidenter Startpunkt des wissenschaftlichen Untersuchungsverlaufs. Bei dieser ontologischen Grundannahme zum Faktum zwischenmenschlicher Beziehungen muss die Pädagogik intervenieren, kann doch die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler nicht per Automatismus als archimedischer Punkt, sondern nur als dynamischer Prozess wechselseitiger Annäherung sich respektierender Entitäten gelten. Die Abgrenzung des Ethischen vom Ontologischen in der zwischenmenschlichen Beziehung wird von Levinas betont:

„Die Beziehung zum Nächsten ist daher nicht Ontologie“ (Levinas 1995, 19).

„Als Philosophie der Macht, als erste Philosophie, die das Selbe nicht infrage stellt, ist die Ontologie eine Philosophie der Ungerechtigkeit“ (Levinas 2003, 56).

Mit Levinas ist die Ethik als Fundament zwischenmenschlicher Beziehungen aufzufassen und nicht als Ausdruck von Erkenntnisrelationen (vgl. Levinas 1999, 200 f.). Den Erkenntnisrelationen geistige oder körperliche Behinderung geht das Ethische des Zwischenmenschlichen bereits voraus. Radikalisiert bedeutet dies: Der Andere wird nicht akzeptiert, in die schulische Heterogenität integriert und mit Würde und Respekt behandelt, trotz oder infolge der erfolgten Erkenntnisrelation, sondern dieser vorausgehend. Das bedeutet Akzeptanz des Anderen in seiner Andersheit vor aller Erkenntnis, die immer gleichermaßen relativ ist und bleibt.

Soll in der schulischen Integration das Ethische vor dem Ontologischen existieren, muss das Selbe des Regelschullehrers infrage gestellt werden, im konkreten Fall seine anthropologischen Denkstrukturen, und infolge dieses Infragestellens die Strukturen zwischenmenschlicher Beziehung zum behinderten Schüler untersucht werden. Es handelt sich um eine Abkehr vom bisherigen Verständnis. Demnach hat sich das Selbe im klassischen Verständnis der Philosophie bisher im Gegensatz zum Anderen definiert, identifiziert und Ich-Identität ausgebildet. Dementsprechend steht der scheinbar normale und gesunde Regelschullehrer in Abgrenzung zum behinderten Schüler. Eine solchermaßen durchgeführte Identifikation des Selben ist bereits Ausdruck einer umfassenden, negierenden Totalität, das heißt der Bildung eines eigenen Selbstbewusstseins, einer eigenen Identität durch Bildung totalitärer Kategorien mit der anschließenden Bewertung derselben und dem eigenen Ausschluss aus den negativ bewerteten Kategorien.

Folgt man der Annahme, dass die Strukturen die kohärente Basis zwischenmenschlicher Beziehungen darstellen, muss der Vorrang der Ethik vor der Ontologie betont werden. Die Ethik im Prozess der schulischen Integration geht der Ontologie voraus und weigert sich zugleich, einen Weg zur Ontologie zu beschreiten. Die Abkehr von der Ontologie erfolgt bei Levinas durch die Kommunikation. Das Verstehen des Anderen und die Kommunikation mit ihm fallen zusammen, sind synchron und symmetrisch zugleich. Die Kommunikation geht der Erkenntnis voraus und nicht umgekehrt, die Erkenntnis der Kommunikation voraus.

„Anders gesagt, das Verstehen des Nächsten ist von seiner Anrufung nicht zu trennen“ (Levinas 1995, 17; vgl. auch Levinas 1999, 74; zur philosophischen Abkehr Levinas' von der Ontologie vgl. Stegmaier 2002, 42-69 und Strasser 1987, 222-226).

Trotzdem darf das Verstehen nicht als ein vollständiges Verstehen gedeutet werden. Es muss sich bewusst sein, dass es immer nur partikular ist und darf nicht dem Irrglauben verfallen, durch Addition der partikularen Teile ein abschließendes Ganzes herstellen zu können. Dem steht der Andere in seiner Transzendenz und Unbestimmbarkeit entgegen. Das Levinas'sche Verständnis von Kommunikation wird in den anschließenden Ausführungen zum Fixpunkt des Ethischen in und zum Ausgangspunkt der humanen Integration.

9.7 Zum Verstehen des Anderen

Der behinderte Schüler, der in seinem Sosein fremd erscheint, wird zu einem Nächsten in einer bisher vertrauten Ordnung. Diese gerät durch die Nähe des Fremden in Un-Ordnung und fordert eine Reaktion sowohl auf das Fremde als auch auf die Un-Ordnung heraus; eine Reaktion, die in den Zwängen einer rationellen, ökonomischen und nach Beherrschung strebenden Welt die systematisch-wissenschaftliche Analyse des Soseins des Fremden provoziert.

In der Tradition abendländischer, westlicher Philosophien ist die Reaktion auf das Fremde als Erkenntnisrelation, als Prozess des Analysierens, Erklärens und Verstehens, verbunden mit der Atomisierung des fremden Subjekts, der Auflösung seiner Ganzheit in additiv zu betrachtende Strukturen, zu beschreiben. Die Ontologie als Wissenschaft des Seins analysiert die faktische Situation des Soseins des Fremden in meiner Nähe und in meiner Ordnung. In ihr sind erkennender Geist und damit das nach Erkenntnis strebende Subjekt vom Objekt der Betrachtung getrennt. Eine Subjekt-Objekt-Trennung, die in der Heilpädagogik mittlerweile als überwunden gelten kann, im Prozess der schulischen Integration als Reaktionsform auf den behinderten Schüler und die entstandene, durch das System negativ bewertete Un-Ordnung jedoch ein unbedingt zu vermeidendes Wiederaufleben erfahren kann. In der Ontologie ist die Intelligibilität des Fremden

als Verstehen eines Objekts zu werten, ein Verstehen, das den Anderen auf das eigene Ich zurückführt und seine Differenz als Seiender aufhebt.

„Die Ontologie bringt das Andere auf das Selbe zurück [...]“ (Levinas, 2003, 50).

Dies macht es notwendig, der Levinas'schen Annahme Folge zu leisten und die Metaphysik als der Ontologie vorausgehend zu betrachten, denn:

„Für die Dinge besteht das Werk der Ontologie darin, das Individuum – nur das Individuum existiert – nicht in seiner Individualität, sondern in seiner Allgemeinheit – von der allein es Wissenschaft gibt – zu ergreifen. Hier vollzieht sich die Beziehung zum Anderen durch einen dritten Terminus hindurch, den ich in mir finde“ (Levinas 2003, 53).

Während in Abgrenzung dazu „[...] die Metaphysik das Andere jenseits aller Befriedigung [...]“ begehrt, also ein Begehren ist „[...] ohne Befriedigung, das gerade darum das Wachsen der Ferne, die Andersheit und die Exteriorität des Anderen *versteht* (kursiv im Original; Anm. d. Verfasser)“ (Levinas 2003, 37).

Die aus einer Erkenntnisrelation hervorgegangene Kategorie Behinderung ist der dritte Terminus zwischen einem Individuum und einem Anderen, in dem vorliegenden Verständnis zwischen Regelschullehrer und behindertem Schüler. Die Kategorie Behinderung erscheint dabei als Antwort auf das dialektisch-anthropologische Grundproblem. Durch Kategorisierung und vertiefter wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit der Kategorie wird der behinderte Schüler in seinem Sosein scheinbar immer verständlicher. Je tiefer die Auseinandersetzung des Regelschullehrers mit der Behinderung und den Möglichkeiten zur Bildung und Erziehung des solchermaßen behinderten Schülers ist, desto mehr wird er zu einem Vertrauten in meiner Nähe. Die Kategorie Behinderung ist dabei die übergeordnete Kategorie, von der ausgehend alle weiteren Erkenntnisse ihren Ausgang nehmen. Bei diesem Prozess ist zu befürchten, dass der entscheidende Aspekt schulischer Integration, der Vorrang des Ethischen vor dem Ontologisch-Theoretischen, übersehen wird.

„Aber Theorie bedeutet auch Verstehen – Logos des Seins –, das heißt eine solche Weise, das Seiende anzugehen, dass seine Andersheit im Verhältnis zu dem erkennenden Sein erlischt“ (Levinas 2003, 49).

Als Ausdruck einer Reaktionsform auf den behinderten Schüler ist die Kategorie Behinderung dahingehend zu kennzeichnen, dass sie als dritter Terminus „[...] den Schock der Begegnung zwischen dem Selben und dem Anderen [...]“ (Levinas 2003, 50) abfängt. Für die schulische Integration behinderter Menschen müssen das Denken an sich und das Verstehen behinderter Menschen neu gedacht werden. Dafür muss anthropologisch gesehen die Unbestimmbarkeit des behinderten Schülers, trotz aller wissenschaftlichen und theoretischen Annäherungen Bestand haben. Keine Theorie, keine Wissenschaft und keine noch so persönliche Beziehung zum behinderten Schüler vermag diesen in seinem Sosein zu verstehen. Dies ist bei grundsätzlich keinem Schüler möglich. Schulische Integration ist – und an dieser Stelle müssen ontologische Grundannahmen und Termini rezitiert werden – nachweisbare faktische Realität als auch weiterhin anzustrebendes Handlungsziel. Die Quantität der schulischen Integration differiert graduell sowohl im innerdeutschen als auch im innereuropäischen Vergleich (vgl. Schöler 1998, in: Hildes Schmidt/Schnell, 115).

Das Denken muss sich einem neuen, einem nicht zu negierenden und die Realität der schulischen Integration repräsentierenden Außen öffnen, dem nicht durch ein isoliertes und scheinbar reines Bewusstsein begegnet werden darf. Die Öffnung des Denkens muss auf metaphysischer Ebene erfolgen. Dieses Öffnen des Bewusstseins als Ausdruck des Denkens und des Wissens des eigenen In-der-Welt-seins ist grundlegende Voraussetzung für weitere Veränderungen hin zu einer humanen Integration. Ein totalitäres Bewusstsein, das auf sein eigenes Inneres fixiert ist, seine Positionierung und sein Verhältnis zum Außen nicht reflektiert, für die Existenz und die Probleme des Außen nicht empfänglich ist, verbleibt auf einer selbstbezogenen und partikularen Bewusstseinsebene. Levinas verwendet für ein solches Bewusstsein eines Lebendigen die Begriffe des Unbewussten und des Instinktes (vgl. Levinas 1995, 25). Die Identität des Regelschullehrers darf hingegen nicht aus dem Instinkt heraus entstehen, sondern

aus einer neuen und reflektierten Auseinandersetzung mit seinem Beruf und seinen Vorstellungen vom Menschen.

Die Identität des Regelschullehrers wird durch den Anderen mitbestimmt. Seine Identität bildet sich unter dem Einfluss des Anderen, der ihn in die Verantwortung nimmt, sich ihm entzieht und ihm trotzdem nahe ist. Das Eingeständnis dieser eigenen Begrenztheit im Bezug auf den Anderen kann die Humanisierung der schulischen Integration wie auch des allgemein Schulischen verwirklichen. Denn sie ist nicht nur in Bezug auf den behinderten, sondern in Bezug auf alle Schüler leitend. Das Ziel des Lehrers, den behinderten Menschen zu verstehen, ein im Grundsatz humanes und durchaus wichtiges Ziel der schulischen Integration behinderter Schüler, muss unter Beachtung der Wahrung des Seienden, des Anderen in seinem einmaligen Sosein geschehen:

„Unser Verhältnis zu ihm (dem Nächsten; Anm. d. Verfassers) besteht sicher darin, ihn verstehen zu wollen, aber dieses Verhältnis geht über das Verstehen hinaus. Nicht nur, weil die Erkenntnis des Nächsten außer der Neugier auch Sympathie oder Liebe erfordert, Haltungen, die sich von der gleichgültigen Kontemplation unterscheiden. Sondern weil in unserem Verhältnis zum Nächsten dieser uns nicht mittels eines Begriffs affiziert. Er ist Seiender und zählt als solcher“ (Levinas 1995, 16).

Levinas spricht von einem metaphysischen Begehren, das seine Ursachen nicht in Bedürfnissen hat und nicht auf Bedürfnisbefriedigung abzielt. Das metaphysische Begehren ist die soziale Beziehung, in der zwischen dem Individuum und dem Anderen ein unüberbrückbarer Abstand existiert, der durch keine Form der Intensität des Begehrens aufzuheben ist. Der Andere ist transzendent und in seiner Andersheit nicht aufzuheben, auf keine Kategorie zu reduzieren (vgl. Levinas 2003, 35 ff.).

In der schulischen Integration hat der Regelschullehrer das Bedürfnis, den behinderten Schüler zu verstehen. Das auf Bedürfnisbefriedigung abzielende Verstehen kann sowohl auf prätheoretischer als auch auf theoretischer Ebene geschehen. Beide Vorgehensweisen sind legitim und notwendig. Dabei scheint die

Aneignung theoretischen Wissens das Potential des Könnens des Regelschullehrers zu steigern. Je mehr theoretisches Wissen er sich aneignet, desto eher scheint er den behinderten Schüler verstehen zu können. Zum Gelingen der schulischen Integration sind Fortbildung und Aneignung von theoretischem Wissen als auch die Auseinandersetzung mit positiven und negativen Integrationserfahrungen wichtig. Mit Levinas ist an diesem Punkt auf den Abstand des metaphysischen Begehrens zurückzuverweisen. Das bedeutet, dass im Bedürfnis des Verstehens immer die Beziehung zum behinderten Schüler mitreflektiert werden muss.

„Das Können des Ich überwindet nicht den Abstand, der mir mit der Andersheit des Anderen angezeigt ist“ (Levinas 2003, 43).

„Alles, was von ihm ausgehend vom Sein im Allgemeinen zu mir gelangt, bietet sich gewiss meinem Verstehen und meinem Besitzen an. Ich verstehe ihn anhand seiner Geschichte, seines Milieus, seiner Gewohnheiten. Was an ihm meinem Verstehen aber entgeht, ist er selbst, der Seiende“ (Levinas 1995, 21).

In der schulischen Integration behinderter Menschen mit ihrem dialektisch-anthropologischen Grundproblem ist mit Levinas eine weitere Dialektik, die Dialektik der Transzendenz des Anderen, zu identifizieren, das heißt die Beziehung des Regelschullehrers zu einem behinderten Schüler ist eine „[...] Beziehung zu einer Realität, die von der meinen unendlich entfernt ist“ (Levinas 2003, 48).

Die Transzendenz, die Entfernung zwischen den Individuen, wird von Levinas auch als Idee des Unendlichen (vgl. Levinas 2003, 59 ff.) bezeichnet bzw. als Diachronie, die jede mögliche Verbindung und Totalisierung des Anderen unterbindet (vgl. Levinas 1998, 42). Durch die Idee des Unendlichen geht der Andere über jede Idee, die ein Individuum bereits von ihm hat, hinaus. Der Andere, der behinderte Schüler, übersteigt die ihm zugedachte Kategorie Behinderung. Die Dialektik der Transzendenz der schulischen Integration liegt in dem Bedürfnis des Regelschullehrers, die empfundene Distanz zwischen den Realitäten durch ein intentionales Verstehen überbrücken zu können bei gleichzeitiger Notwendigkeit eines Bewusstseins darum, dass die Zustände der

metaphysischen Distanz, der Unendlichkeit und die Unverstehbarkeit des behinderten Schülers nicht zu verändern sind und eines Bewusstseins um die Gefahr, den Anderen durch Erkenntnis in seiner Andersheit zu negieren. Dies wurde bereits mehrfach als dialektisch-anthropologisches Grundproblem angeführt. Damit ist das eingangs skizzierte dialektisch-anthropologische Grundproblem der Integrationspädagogik in die grundlegende Dialektik der Transzendenz zwischenmenschlicher Beziehungen verortet worden. Weil eben die Dialektik der Transzendenz zwischenmenschlicher Beziehungen nicht aufzulösen ist, bleibt auch das dialektisch-anthropologische Grundproblem der Integrationspädagogik bestehen.

Vereinfacht ausgedrückt meint die zweifache Dialektik im Prozess der schulischen Integration Folgendes: Aus einer humanen Motivation heraus verstehen wollen, in der Gefahr, den Anderen im Verstehensprozess seiner Andersheit zu berauben; und: Aus einer humanen Motivation heraus, den Anderen verstehen zu wollen, aber infolge seiner Transzendenz die Entfernung nicht überbrücken zu können, sondern sie mit wachsender Intensität des Verstehensprozesses sogar zu steigern. Diese Feststellung, wonach beide Dialektiken miteinander verwoben und nicht vollständig zu entflechten sind, läuft nicht auf Resignation hinaus, sondern fordert die Dynamik und Kontinuität anthropologischer Überlegungen und Reflexionen heraus. Dieser Herausforderung wird mit Levinas über die Begriffe Sagen und Kommunikation begegnet und im nächsten Abschnitt diskutiert. Um diese Diskussion führen zu können, muss eine Grundvoraussetzung erfüllt sein.

Schulische Integration bedarf einer Dominanz des Einlassens auf den Anderen, den behinderten Schüler, der, gegeben durch sein Antlitz, als zugänglich erscheint, sich dem Verstehen und des Besitzergreifens scheinbar objektiviert anbietet, der als Seiender zugleich ein Nicht-verstehbarer bleibt, bleiben muss und sich dem gewalttätigen Zugriff entzieht. In dieser notwendigen, der Kommunikation vorausgehenden Dominanz des Einlassens, ist das Levinas'sche Verständnis der Geduld des leiblichen Ichs enthalten. Der Mensch, der in seiner Leiblichkeit auf der Welt ist, ist mittels dieser Leiblichkeit zugleich gebunden an seine Passivität, hat in seinem Leib den Ursprung der vor-ursprünglichen Bindung an den Anderen.

Aus der Passivität des menschlichen Leibes lässt sich ein neues Verständnis von pädagogischer Verantwortung ableiten. Der Lehrer ist weder auf Grund seines von ihm frei gewählten Berufs für den Schüler verantwortlich noch sich seiner gewählten verantwortlichen Position bewusst. Sein Bewusstsein ist seiner vorursprünglichen, anarchischen Verantwortung für den Anderen nachgeordnet. Der Schüler, sowohl der behinderte als auch der nicht behinderte, nimmt den Lehrer in die Verantwortung, bevor dieser überhaupt ein Bewusstsein seiner Verantwortung ausbilden kann.

In der schulischen Integration gilt es also, das dialektische Spannungsfeld des negierenden, reduzierenden und systematisierenden Verstehens in den Formen der Allegorie, Kategorisierung und Assimilierung einerseits und den Determinismus des grundsätzlichen Nicht-verstehens des Anderen zu bedenken. Dederich schreibt hierzu:

„Das Antlitz jedoch steht außerhalb des Bestimmbaren, es lässt sich nicht durch Vergleich, Verallgemeinerung oder Kontextualisierung eindeutig bestimmen und festschreiben“ (Dederich 2000, 165).

In dieser Spannung der nach Levinas unmöglichen partiellen Negation einseitiger und gewalttätiger Ontologisierung des Seins und des Beziehungsabbruchs infolge gescheiterter Verstehensbemühungen muss die Begegnung zum behinderten Menschen gedacht werden. Dabei ist die partielle Negation nach Levinas die Struktur einer Beziehung, innerhalb derer der Andere lediglich benannt, jedoch nicht angerufen wird. Die Benennung ist der Modus des Besitzergreifens des Anderen, Ergebnis der Ontologisierung und zugleich Ausdruck des Scheiterns des Verstehens, die Überlegenheit des Seienden in der Unmöglichkeit seines Verstehens und damit der grundsätzlichen Unmöglichkeit einer partiellen Negation. Den Menschen als Seienden zu negieren, kann im Sinne Levinas' nur bedeuten, ihn der totalen Negation, des Mordes auszusetzen. Auch der Mord ist Ausdruck des Scheiterns des Verstehens, Symbol der Ontologisierung und Distanz zum Antlitz des Anderen und dessen moralischer Forderung: Du sollst nicht töten (vgl. Levinas 1995, 20 ff. und Levinas 1999, 115 ff.). Die anarchische Verantwortung des Regelschullehrers im Prozess der schulischen Integration

besteht in seiner vorursprünglichen, dem Bewusstsein vorausgehenden Verantwortung, ebendiese partielle Negation des behinderten Schülers zu vermeiden.

Mit Stinkes kann die anthropologische Herausforderung, die sich in der schulischen Integration behinderter Menschen stellt, folgendermaßen und ebenfalls auf Levinas bezogen zusammengefasst werden:

„In der Konsequenz bedeutet dies eine Abkehr von der Erkenntnisrelation zwischen Subjekt und Objekt und eine Hinwendung zu einer Begehrensrelation [...]“ (Stinkes 1993, 94).

Der behinderte Schüler als Fremder, der im Prozess der schulischen Integration zu einem Fremden in der Nähe wird und in der Nähe seinen Status des Anonymen ablegt, fordert heraus. Die Herausforderung besteht zunächst in der physikalischen Größe der Nähe oder des Vorgangs abnehmender Distanz. Er ist räumlich gesehen in der Nähe, empfangbar und kontaktierbar, zugleich erscheint er fremd und nicht intim. Er bleibt fremd und unvertraut. Nähe im Prozess der schulischen Integration darf keine Reduktion als rein physikalisch-räumliche Variable erfahren, sondern muss als ebendiese Dominanz der Offenheit eine Offenheit sein, die Erfahrungen ermöglicht, vor allem Erfahrungen, die nicht als Selbstvergewisserung des eigenen Seins auftreten oder auf Basis der persönlicher Sinnhorizonte hervorgebracht werden. Diese Dominanz der Offenheit, so wie sie für den Rahmen der gesellschaftlichen Ausführungen und Ableitungen von Bedeutung war, muss sich durch die Identität des Regelschullehrers, die sich in der zwischenmenschlichen Begegnung zeigt, auch als Basis schulischer Integration zeigen. Ein solches Verstehen des behinderten Schülers als Fremden in der Nähe, nämlich als nicht zu überwindende Andersheit, als Ausdruck der Idee des Unendlichen in der Transzendenz des Anderen, muss gewahrt werden. Es gilt, eine solchermaßen akzeptierte Unverstehbarkeit des absolut Anderen seiner Instrumentalisierung zu bevorzugen.

„Integration im Sinne des *Einigungsprozesses* bedeutet ein Offen-sein für das jeweilige Andere und damit ein dialogisches Aufeinanderzugehen, in dem das

Andere gewissermaßen Korrektivfunktion für die Normen und Werte der 'Normal'-Welt hat“ (Mattner 2000, 122).

In der von Mattner beschriebenen Korrektivfunktion des Anderen ist die Gefahr groß, dass sich der Regelschullehrer lediglich in der Abgrenzung zum begegnenden Anderen selbst identifiziert und vergewissert. Dabei integriert er sich und den Anderen im Abgrenzungsprozess in die Totalität eines Ganzen (vgl. Levinas 2003, 43).

9.8 Die Beziehung zum Nächsten als absolut Seienden durch Sprache und Kommunikation

Aus den bisher gemachten Ausführungen die Konsequenz zu ziehen, dass jeder Verstehensversuch des behinderten Schülers aus dem integrativen Prozess zu verbannen sei, wäre eine Fehlinterpretation der bisherigen Abhandlung. Vielmehr wird die Forderung erhoben, die Beziehung zum Seienden im gesamten Prozess der schulischen Integration kontinuierlich zu reflektieren. Die Kontinuität ist notwendig, weil integrative Prozesse nicht zu einem Endpunkt, an dem die Integration einen vollständigen und unumkehrbaren Abschluss gefunden hat, führen können. Dabei wurde mehrfach auf die Rolle des Regelschullehrers und den Zusammenhang mit seiner Identität als Lehrer und als Persönlichkeit hingewiesen.

In der Gesamtheit des immer fortlaufenden Integrationsprozesses sind Prozesse des Verstehens enthalten. Das Verstehen eines behinderten Schülers ist mit der Philosophie von Levinas in Einklang zu bringen. Die konkrete Frage lautet: Wie kann aus den bisher dargestellten philosophischen Annahmen Levinas' eine Beziehung zwischen dem Regelschullehrer und dem behinderten Schüler gedacht werden, in der folgende Grundmuster gewahrt werden?

1. In der Beziehung Regelschullehrer – behinderter Schüler geht das Ethische dem Ontologischen voran.
2. Der Andere bleibt der absolut Andere. Er ist im ursprünglichsten Verständnis als absolut Anderer unverstehbar.

3. Der Andere, der behinderte Schüler, nimmt das Individuum, den Regelschullehrer, in eine vor-ursprüngliche, anarchische Verantwortung.

Wie kann also zwischenmenschliche Beziehung entstehen, obwohl der behinderte Schüler als Seiender nach Levinas sich jedem intentionalen Zugriff und Verstehen entzieht? Ist demnach Beziehung evtl. doch nur als Ausdruck des ontologischen Sein-verstehens aufzufassen oder ist Beziehung sehr wohl metaphysisch und ethisch denkbar? Im Gegensatz zu den gesellschaftlichen Ausführungen im vorherigen Kapitel, ist im Prozess der schulischen Integration nahezu durchgängig ein sozialer Raum vorherrschend. In diesem sozialen Raum, in dem sich die Begegnung vollzieht, kommt der ethischen Bedeutung der Kommunikation besonderes Gewicht zu. Die ethische Bedeutung der Kommunikation muss jeder persönlichen und wissenschaftlichen Bedeutungszuschreibung an den Anderen vorangehen. Vor die Kommunikation setzt Levinas das Sagen. Das Sagen ist ursprüngliches Öffnen zum Anderen, es geht aller Kommunikation voraus, ist die Bedingung für Kommunikation (vgl. Levinas 1998, 116). Erst, wenn das ursprüngliche Öffnen durch das Sagen geschehen ist, kann auch Kommunizieren als Sich-öffnen verstanden werden (vgl. Levinas 1998, 264). Ein Individuum öffnet sich dem Anderen durch das Sagen, es setzt sich damit aus, macht sich angreifbar und zugleich deutlich, dem Anderen einen nicht messbaren Wert zukommen zu lassen. Im Prozess der schulischen Integration ist es der Regelschullehrer, der sich öffnen und aussetzen muss. Damit wird die Humanität schulischer Integration durch den Regelschullehrer personifiziert.

Für die zwischenmenschliche Beziehung des Regelschullehrers zum behinderten Menschen ist das Levinas'sche Verständnis des Sagens und der Kommunikation bedeutsam. Seine Auffassung von Kommunikation erscheint geeignet, die drei obigen Punkte zu wahren und gleichzeitig eine Beziehung zum und darüber hinaus ein annäherndes Verstehen des behinderten Menschen zu ermöglichen. Dafür ist es notwendig, die Kommunikation nicht als schlichten Austausch von Informationen zu sehen (vgl. Levinas 1999, 262), sondern als Berührung des und Nähe zum Anderen. Die Aspekte Berührung und Annäherung sind bedeutsam, da sie im Zusammenhang mit den bisherigen Ausführungen, sowohl dem dialektisch-

anthropologischen Grundproblem der Integrationspädagogik als auch der Dialektik der Transzendenz, einen Lösungsansatz bieten.

„Man muss also zugestehen, dass in der Rede (den Begriff Kommunikation verwendet Levinas synonym zu dem der Rede. In vorliegender Arbeit wird der Terminus Kommunikation verwendet, da in ihm der zwischenmenschliche Aspekt deutlicher zum Ausdruck kommt, der Terminus Rede hingegen eine Affinität zum Terminus Monolog enthält, Anm. d. Verfassers) eine Beziehung zu einer Singularität stattfindet, die außerhalb des Themas der Rede steht und nicht in der Rede thematisiert wird, der man sich aber nähert“ (Levinas 1999, 274).

„Gibt es eine Beziehung, die jene Alterität und Exteriorität nicht aufhebt? Solch eine Beziehung kommt durch die Rede ('language') und das Gespräch ('discours') zustande. Der Selbe und der Andere, die miteinander sprechen, grenzen nicht aneinander, verschmelzen nicht zu einem Ganzen, sondern verharren in ihrem Selbststand“ (Strasser 1987, 228; vgl. auch Askani 2002, 122 f.).

Die Initiative der Annäherung muss vom Regelschullehrer ausgehen, der sich durch das Sagen dem behinderten Menschen öffnet und annähert (vgl. Levinas 1998, 116). Die zwischenmenschliche Begegnung findet im Regelschullehrer ihren Anfang. Auf der Grundlage dieses Sich-öffnens im Sagen können Annäherung und Verstehen gedacht werden und zugleich im Verstehensprozess der notwendige Vorrang des Ethischen vor dem Ontologischen gewahrt bleiben. Die Sprache als Bedingung des Bewusstwerdens (vgl. Levinas 1995, 17) und nicht auditiver Ausdruck des Bewusstseins muss als grundlegendes Sich-öffnen allen Kategorisierungen vorausgehen. Die Sprache ist Ausgangspunkt einer Kommunikation, innerhalb derer der transzendente Andere immer anders bleibt und nicht auf Kategorien und Wesensmerkmale reduziert wird.

„Das Wesen der Sprache ereignet sich nicht vorrangig im Benennen, sondern beinhaltet zuallererst den Akt des Sich-dem-Anderen-öffnens [...]“ (Askani 2002, 123).

Auf der Grundlage des Sich-öffnens können Verstehensprozesse gedacht werden, wenn mit Levinas eine wesentliche Voraussetzung des Verstehens erfüllt ist, die Verbindung des Verstehens mit der Anrufung (Levinas 1995, 48 f.). Wenn Levinas fordert, den anderen Menschen als Person anzurufen (vgl. Levinas 1995, 48) ist aus heilpädagogischer Sicht dieser Personenbegriff auf Grund seiner negativen Belastungen und Implikationen – zu nennen ist beispielhaft die sog. Singer-Debatte – abzulehnen und der Begriff des Menschen zu präferieren.

Für den Prozess der schulischen Integration behinderter Schüler bedeutet die Dimension des Sagens, dass die nahezu selbstverständlichen Kategorisierungen nicht überflüssig werden, unter der Zielsetzung des Vorrangs des Ethischen vor dem Ontologischen aber als sekundär einzustufen sind. Gemeint sind selbstverständliche ontologische Kategorisierungen, wie sie in folgenden Formulierungen zum Ausdruck kommen: Der Körperbehinderte, der geistig Behinderte, gleichermaßen auch in: der Mensch mit Körperbehinderung / geistiger Behinderung. Auch Formulierungen wie zielgleich und zielfähig, leistungsschwach, eine individuelle Unterstützung benötigend sind Ausdruck von Thematisierung, Objektivierung und Kategorisierung und somit der Ontologisierung des behinderten Menschen im Prozess der schulischen Integration. Am Beispiel des Autismus macht Stinkes diese sprachliche Thematisierung und Objektivierung deutlich:

„Der Rückgriff auf die Diagnosestellung ‘Autismus’ erleichtert dem Erwachsenen als Pädagogen den Umgang mit einer Andersheit, indem das geistig behinderte Kind ihn nicht mehr mit einer versagten Erfahrung konfrontiert, sondern als signifiziertes Kind wird es als Präsenz im Symbolischen verstanden [...]“ (Stinkes 1993, 115).

Eine Beziehung, in der das Sich-öffnen und die Anrufung des Anderen dem Verstehen und der Bewusstwerdung des Anderen vorausgeht, wird von Levinas, fernab aller theologisch-mythologischen Inhalte und Vorstellungen, als Religion bezeichnet (Levinas 1995, 19). Das Sich-öffnen im Sagen wird hier als notwendige Bedingung der schulischen Integration behinderter Menschen verstanden. Offenheit gegenüber seinen Schülern muss noch viel mehr eine pädagogische Grundhaltung werden, die keiner ausdrücklichen Betonung bedarf; Offenheit als

Ausdruck von der Identität des Lehrers, die alle bisherigen Rollenvorstellungen fundamental wendet; Offenheit trotz des Nicht-verstehens und Offenheit dahingehend, sich dem behinderten Schüler, natürlich auch allen anderen Schülern, als Mensch zu öffnen im Sagen und im Leiblichen zeigen und sich ihm als Mensch zuzuwenden.

Die Kommunikation mit dem Anderen ist somit weder rein instinktives Denken noch intentionaler Bezug, sondern ein primäres Annähern an und Verstehen des Anderen auf Grundlage des Sich-öffnens durch das Sagen. Damit werden das Sagen und die Kommunikation zu einer ethischen Dimension im Prozess der schulischen Integration. Beide Dimensionen sind Ausdruck davon, dass der Andere als Ziel der Annäherung nicht gleichgültig ist (vgl. Strasser 1998, 242 f.). Sagen und Kommunikation als Sich-öffnen und als Annähern sind Vorbedingung des Verstehens, das jedoch niemals vollständig zu sein vermag. Den Anderen im Sagen und in der Kommunikation anzurufen, ist vom Verstehen des Anderen nicht zu trennen. Damit ist die Kommunikation nach Levinas nicht funktionaler Ausdruck des Bewusstseins über die physische Anwesenheit des Anderen, sondern sie geht dieser Bewusstwerdung voraus (vgl. Levinas 1995, 15 ff.).

9.9 Zusammenfassung und Ausblick zum Prozess der schulischen Integration

Gefordert wurde ein verändertes Denken im Prozess der schulischen Integration. Erst eine Veränderung des Denkens vermag die notwendige Qualität, das Humane und die Dominanz des Ethischen in der schulischen Integration voranzubringen. Die Inhalte des notwendigerweise zu verändernden Denkens wurden in vorliegender Arbeit an der Person des Regelschullehrers und seiner zwischenmenschlichen Beziehung zum behinderten Menschen erarbeitet und die Notwendigkeit zur Reflexion aufgezeigt. Natürlich gilt es, weitere Kriterien und Einflüsse auf den Prozess der schulischen Integration zu beachten und zu verändern. In vorliegender Arbeit wurde die zwischenmenschliche Beziehung des Regelschullehrers zum behinderten Schüler als ein entscheidendes Kriterium einer humanen schulischen Integration gekennzeichnet. Hier liegt das Defizit der Heilpädagogik. Sie vergisst in den Diskussionen über die Legitimierung schulischer Integration, metatheoretischen Didaktikmodellen, Methoden- und

Strukturdebatten die Bedeutung des zwischenmenschlichen Bezugs. Dieser ist, wie aufgezeigt wurde, anthropologisch fundiert.

Durch Levinas' Philosophie ist die Unmöglichkeit des vollständigen, umfassenden Verstehens des behinderten Schülers durch prätheoretische und theoretische Thematisierungen und Kategorisierungen skizziert und mit der grundlegenden Transzendenz des Anderen begründet worden. Dies ist der Ausgangspunkt für das Innehalten und Reflektieren des Regelschullehrers. Er muss sich in seiner beruflichen Identität neu versichern. Dies ist ein zentraler Moment der schulischen Integration. An diesem Moment bedarf der Regelschullehrer der Unterstützung und es muss die Heilpädagogik sein, die ihm Unterstützungsangebote in Form anthropologischer Denkanstöße zukommen lässt. Hierauf muss sie sich endlich besinnen, um den nach wie vor zu wenigen schulischen Integrationsprozessen zu einer neuen Fundierung und Qualität verhelfen zu können.

Die Identität des Regelschullehrers bedarf einer doppelten Öffnung: Erstens die Öffnung zu einer grundlegenden Bereitschaft für den Prozess der schulischen Integration, zweitens die Öffnung dahingehend, dass er ein Stück seiner bisher beanspruchten Kompetenzen aufgibt. Es muss ein Bewusstsein für die Partikularität jeglichen Verstehensprozesses aufkommen. Wenn der Andere, der behinderte Schüler, infolge seiner Transzendenz anthropologisch als nicht verstehbar aufgefasst wird, können Beziehungsabbrüche infolge gescheiterter Verstehensprozesse vermieden werden. Die Akzeptanz von Trennung und Transzendenz als anthropologisches Moment macht es möglich, der zwischenmenschlichen Beziehung größere Beachtung zu schenken. In dieser durch Trennung charakterisierten Beziehung kann dann das Ethische aufgewertet werden. Das Ethische als Handlungskriterium, das seinen Schwerpunkt in der würdevollen Akzeptanz des behinderten Schülers in seinem Sosein hat.

Zu der vom Regelschullehrer geforderten Öffnung, lässt sich mittels Levinas' Philosophie das Sagen hinzufügen. Mit seiner philosophischen Unterscheidung von Sagen und Kommunikation und dem Aufzeigen ihrer gegenseitigen Bedingtheit sowie deren Aufwertung zu ethischen Desiderien, wurde ein weiterer Weg zur Humanisierung schulischer Integration aufgezeigt: Durch das Sagen, die

ursprüngliche Öffnung des Regelschullehrers zum behinderten Schüler, so dass dieser in einer Atmosphäre von Akzeptanz, Respekt und Würde die schulische Integration wahrzunehmen vermag. Mit der Betonung des Ethischen in der schulischen Integration ist allen quantitativen Erfolgs- und Leistungsuntersuchungen eine Gegenkraft entgegengesetzt worden. Alle diese Ausführungen– hier wird ein abschließender Bogen zum phänomenologischen Erkenntnisbezug gespannt – ist nur durch die Reflexion des Regelschullehrers auf seine berufliche Identität möglich. Die Heilpädagogik muss ihn dabei unterstützen.

Zukünftig gilt: Die Integrationsbewegung muss weiter die schulische Integration behinderter Menschen fordern. Diese Forderung muss sie primär ethisch-normativ und sekundär kritisch-rational begründen. Die Auswirkungen der schulischen Integration auf gesamtgesellschaftliche Prozesse müssen stärker betont werden. Natürlich müssen auch die inhaltlichen Aspekte didaktischer, organisatorischer und struktureller Art weitergehend bearbeitet werden. Es bleibt die Forderung, wonach die Auseinandersetzungen mit anthropologischen Fragen intensiviert werden müssen. Schulische Integration als Prozess verstanden, findet ihren Abschluss nicht in der physischen Anwesenheit behinderter Menschen in einer Regelschule, sondern findet an diesem Punkt einen Ausgang, an dem sie sich in ihrer Humanität immer wieder neu reflektieren, bewähren und ggf. auch immer wieder neu verändern muss; Reflektionen, Bewährungen und Veränderungen zugunsten behinderter Menschen.

Kapitel 10: Praktische Überlegungen

Die Ausführungen zum gesellschaftlichen Bewusstsein verstehen sich als theoriegeleitet und sinnstiftend. Mit der Levinas'schen Philosophie versuchen sie neue und veränderte Sinnfundamente eines notwendigerweise neu zu entwickelnden gesellschaftlichen Bewusstseins aufzuzeigen. Auf Grundlage dieser neu zu entwickelnden Sinnfundamente streben die Ausführungen zur schulischen Integration eine Konkretisierung der Gedankengänge an. Von der infolge einer Fremdheitssituation erschütterten Identität des Regelschullehrers ausgehend, den zwischenmenschlichen Beziehungsaspekt Regelschullehrer – behinderter Schüler als Angelpunkt schulischer Integration darstellend, wurde eine Humanisierung schulischer Integration angestrebt. Im nachfolgenden 10. Kapitel erfolgt ein weiterer und zugleich abschließender Konkretisierungsschritt, in dem persönliche Erfahrungen skizziert werden.

Ausführliche Überlegungen wie die Philosophie Levinas durch die Heilpädagogik in unterschiedlichsten Kontexten genutzt werden kann, die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen ihrer Operationalisierbarkeit, würde eine Arbeit an sich darstellen und vermag hier nicht geleistet zu werden. Zudem ist die Änderung des Bewusstseins, die Änderung von Haltungen, Meinungen und Wertungen nicht durch direkte äußere Einflussnahme zu verwirklichen. Solche Veränderungen können angeregt werden, sind schlussendlich jedoch nur durch das je einzelne Individuum zu leisten. Aus diesem Grunde wurde sich dafür entschieden, die zwei nachfolgenden Beispiele lediglich darzulegen. Mögliche Bezugspunkte zur Levinas'schen Philosophie werden bewusst nicht herausgearbeitet. Die Beispiele sollen als Anregungen dienen, die Bezüge eigenständig herzustellen, sie zu hinterfragen, zu kritisieren und weiter zu denken. Als erstes wird ein Beispiel angeführt, dass im Themenfeld des gesellschaftlichen Bewusstseins anzusiedeln ist. Anschließend wird eine schulische Fremdheitssituation geschildert.

Neben der angestrebten Konkretisierung (Wissensbrücke) ergänzen die Beispiele die Struktur der hermeneutisch-phänomenologischen Ausrichtung vorliegender Arbeit. Die theoretische Ebene wird reduziert und verlassen, um sich den

heilpädagogischen Ziel- und Fragestellungen in konkreten Alltagsbezügen (Zurück zu den Sachen selbst) zuzuwenden.

10.1 Gesellschaftliche Überlegungen

Unabhängig von den Diskussionen über die Legitimität institutionell eigenständiger Sonderschulen ist festzustellen, dass auch diese über Möglichkeiten verfügen, auf Veränderungen des gesellschaftlichen Bewusstseins hinzuwirken. Als eigenständige Schulform – ihre unkritische Existenz soll hier nicht proklamiert werden – vermag sie positiv und nachhaltig auf das gesellschaftliche Bewusstsein einzuwirken. Stellt man die allgemeine Frage nach den Möglichkeiten die zu einer Änderung des gesellschaftlichen Bewusstseins führen können, gelangen Aspekte in den Diskussionsbereich, die hier als Frage formuliert werden:

- Kann die wissenschaftliche Heilpädagogik stärker die gesellschaftlichen Diskurse beeinflussen?
- Können Selbsthilfeverbänden- und Vereinigungen als Vertreter von Innensichten produktiv, vielleicht produktiver als andere, ihren Einfluss in die Gesellschaft geltend machen?
- Welche Wirkungen auf das gesellschaftliche Bewusstsein haben Aktionsprogramme wie das Europäische Jahr für Menschen mit Behinderung?
- Wie kann die Heilpädagogik eine Lobbyarbeit in Bereichen politischer Entscheidungsfindungen verwirklichen?
- Welche Rolle kann die Kirche spielen?
- Kann die Sonderschule auf das gesellschaftliche Bewusstsein einwirken?

Diese wichtigen und gleichermaßen spannenden Fragestellungen müssen gegenwärtig und zukünftig durch die Heilpädagogik beleuchtet und beantwortet werden. Im Zentrum nachfolgender Ausführungen steht die letztformulierte Frage. Auf Grundlage persönlicher Erfahrungen wird exemplarisch beschrieben, wie die Sonderschule auf die Veränderung des gesellschaftlichen Bewusstseins hinwirken könnte. Diese Ausführungen, in deren Mittelpunkt die Durchführung eines Lerngangs mit einer Klasse für körperbehinderte Schüler steht, beschreiben

mögliche gesellschaftliche Veränderungsprozesse auf einer mikrosozialen Ebene. Mikrosozial in diesem Praxisbeispiel meint, dass die Menschen, die als Mitarbeiter eines Autohauses das Ziel des schulischen Lerngangs darstellten, in ihren Einstellungen und Vorstellungen über behinderte Menschen erreicht werden.

Damit die Sonderschulen das gesellschaftliche Bewusstsein verändern können, muss gesellschaftlich bekannt sein, dass es Sonderschulen gibt. Diese Feststellung mag pauschal sein. Ihr liegt die Forderung der Außenöffnung von Sonderschulen zugrunde. Sonderschulen dürfen, unabhängig von ihrer Größe und ihrer Lage keine abgeschlossenen Inseln darstellen, sondern sollten am gesellschaftlichen Leben teilnehmen (Gang der Schule nach außen), als auch Möglichkeiten anbieten, das gesellschaftliche Leben in die Schule hereinzuholen (öffentliche Schulfeste, Tag der offenen Tür, kulturelle Veranstaltungen).

Einkaufsgänge, Fahrten mit öffentlichen Verkehrsmitteln und die Nutzung öffentlicher Einrichtungen sind nicht ausreichend, um das angestrebte gesellschaftliche Bewusstsein zu erreichen. Natürlich können sich dabei ungeplante und in ihren Auswirkungen positive Kontaktsituationen ergeben. Jedoch können auch Vorurteile und Ablehnungen verstärkt werden. Entscheidend, so wie es die Kontakthypothese formuliert, ist nicht die Quantität des Kontaktes, sondern die Qualität. Das heißt nicht, dass auf Einkaufsgänge und ähnlichem zu verzichten wäre. Vielmehr meint es, Sonderschule so zu gestalten, dass es verstärkt zu geplanten und vorbereiteten Kontakten zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen kommt. Diese Kontakte bedürfen einer entsprechenden pädagogischen Vorbereitung, so dass der nicht behinderte Mensch, der in eine Situation kommt, die ihm fremd und unbekannt ist, von dieser nicht überfordert wird, sondern sie als angenehm und bereichernd empfindet. Dies soll mittels einem konkretem Beispiel verdeutlicht werden:

In einer Unterrichtseinheit „Unser Traumauto: der Porsche“ bietet sich der Lerngang zu einem Porschehändler an. Dieser Lerngang enthält zwei Ziele:

- Hinsichtlich der Schüler und der Unterrichtseinheit
- Hinsichtlich des Kontakts zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen

Die Ausführungen sind auf das zweite Ziel fokussiert. Der Porschehändler muss durch die Lehrperson auf den Besuch vorbereitet werden. Das meint, es sollte mehr vorbereitet werden als die organisatorischen Aspekte des Lerngangs. Soll die Qualitätsebene des Kontakts hervortreten, die zu einer Veränderung von Meinungen, Haltungen und Vorstellungen führen kann, dann ist es notwendig die anstehende Fremdheitssituation für den Porschehändler zu bedenken. Durch die Außenöffnung der Sonderschule mittels eines Lernanges gerät dieser in eine Fremdheitssituation, die es aufzufangen gilt. Welche Handlungsmöglichkeiten bieten sich die Fremdheit aufzulösen und in einen positiven und bereichernden Kontakt umzuwandeln?

Ein von den Schülern gestaltetes Buch in dem sie mit Bildern und eigenständig verfassten Texten sich und ihre Klasse vorstellen, bietet einen ersten Einstieg. Dieses Buch erhält der Porschehändler im Vorfeld des Lerngangs. Er weiß nun – überdies auf einer persönlichen Ebene – worauf er sich einzustellen hat. Die Tatsache, dass er – im wahrsten Sinne des Wortes – bereits ein Bild von den Schülern hat, hat sich rückblickend nicht als stigmatisierend erwiesen, sondern stellt eine Möglichkeit dar, die anstehende Fremdheitssituation umzuwandeln. Die Lehrperson steht in der Vorbereitungsphase für Fragen zur Verfügung und versucht die ersten Eindrücke des Porschehändlers durch eigene Ausführungen zu vertiefen. Diese pädagogisch begleitete Vorbereitung des Lerngangs ist als erste Stufe eines Beziehungsaufbaus zwischen den behinderten und nicht behinderten Menschen zu verstehen. Damit wird, im Sinne der Kontakthypothese, die Qualität der Begegnung angebahnt. Sie ist nicht als eine Form der Kategorisierung behinderter Menschen zu werten. Vielmehr wird eine Öffnung zum behinderten Menschen vorbereitet, die zur Überwindung vorliegender Kategorisierungen führen kann. Diese pädagogische Gestaltung gilt es in der Durchführung des Lerngangs fortzusetzen.

Es fängt damit an, dass sich jeder Schüler im Rahmen seiner individuellen Kompetenzen (sprachlich, motorisch, sozial) selbständig dem Porschehändler vorstellt. Die Schüler sind aktiv an der Gestaltung des ersten Kontakts beteiligt, sie wirken an der weitergehenden Überwindung der Fremdheitssituation mit. Ohne die Vorbereitung des Lerngangs durch den Lehrer könnte an dieser Stelle des

erstmaligen Kontakts Verunsicherung entstehen. Durch die Vorbereitung ist diese Fremdheitssituation „entschärft“ worden. Der Porschehändler befindet sich in einer Situation, auf die er vorbereitet wurde. Die behinderten Schüler erscheinen nicht mehr als absolut Fremde.

In einem nächsten Schritt können die Schüler präsentieren, was sie in der Schule bisher zum Thema Porsche erarbeitet und gelernt haben. Sie stellen sich erneut mit ihren Kompetenzen – nicht nur mit ihren inhaltlichen, sondern auch ihren kommunikativen und sozialen – dar. In der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehung sind sie aktiv und agierend. Sie präsentieren und zeigen sich; sie können beeindrucken, können vorherrschende Vorstellungen weiter überwinden und nachhaltig im Bewusstsein wirken. Diese Phase des Lernanges sollte in einer ruhigen Atmosphäre stattfinden, wenn möglich in einem Extraraum. Im Anschluss an die Präsentation durch die Schüler besteht die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen. Ein Gespräch kann sich entwickeln.

Darauf erfolgt die nächste Phase des Lernanges, die durch den Porschehändler gestaltet wird. Er zeigt das Autohaus, erläutert Abläufe und präsentiert den Schülern einzelne Porschemodelle. Auch in dieser Phase können die Schüler ihre Kompetenzen zeigen, in dem sie Fragen stellen. Diese Fragen werden zuvor im Unterricht erarbeitet. Auch hierdurch zeigen sie vielfältige Kompetenzen und stehen in unmittelbaren Bezügen zum Porschehändler. Gespräche und Kommunikationen finden von Angesicht-zu-Angesicht (Levinas) statt.

Der Abschluss des Lernanges sollte erneut in ruhiger Atmosphäre stattfinden. Weitere Fragen können gestellt und gegenseitige Rückmeldungen ermöglicht werden. Es ist ein gemeinsamer Abschluss, in dem mögliche Reste von Fremdheit abschließend überwunden werden können. Die Schüler bedanken sich für die Möglichkeit des Besuches, die Führung und die erhaltenen Informationen. Abschließend übergeben sie ein kleines Geschenk an den Porschehändler und verabschieden sich einzeln und wiederum entsprechend ihrer jeweiligen Kompetenzen.

Ein solcher Lerngang muss nicht nur vorbereitet, sondern auch entsprechend nachbereitet werden. Dazu gehört, dass der Lehrer auch später noch für

Rückfragen zur Verfügung steht. Solche Rückfragen können sich auf einzelne Schüler, ihre Behinderung, die Ursache der Behinderung und die Gestaltung ihres außerschulischen Lebens beziehen. Zur Nachbereitung gehört auch, dass der Porschehändler ein Produkt dessen erhält, was die Schüler zum Abschluss einer Unterrichtsreihe erstellt haben. Ein solches Produkt kann ein Themenbuch sein, ein selbstgedrehter Film oder eine Schülerpräsentation über die durchgeführte Unterrichtseinheit. Die Schüler überreichen dem Porschehändler persönlich sein Exemplar bzw. laden ihn zu einer Schülerpräsentation in die Schule ein.

Selbstverständlich gibt es unterschiedlichste Möglichkeiten einen Lerngang zu gestalten, die gleichermaßen zu positiven Ergebnissen führen. Positiv in diesem Fall meint die Veränderung des gesellschaftlichen Bewusstseins. In geschildertem mikrosozialem Beispiel die Veränderung des Bewusstseins des Porschehändlers.

Dies mag minimal erscheinen, ist aber nicht zu unterschätzen.

Dies ist durch die Außenöffnung der Sonderschule und durch die pädagogische Vorbereitung und Gestaltung des Lernanges bewirkt worden. Das Beispiel zeigt, dass die Annahme der Kontakthypothese, wonach die Qualität des Kontaktes die Quantität zu überwiegen hat, konstruktiv zu verwirklichen ist. Auch die Bezüge zur Philosophie Levinas sind herauszulesen. Die Gestaltung eines Lernanges kann dazu führen, dass vorherrschende Bilder über behinderte Menschen überwunden werden. Es kann ein Bewusstsein entstehen, dass der behinderte Mensch mehr ist, als die Summe einzelner Vorstellungen; er geht über diese Vorstellungen hinaus; umgekehrt können die existierenden Vorstellungen dem behinderten Menschen nicht gerecht werden. Er ist nicht in ein objektives Schema von Kategorien einzuordnen, sondern entgeht allen Kategorisierungen. Seine Andersheit ist das, was sein So-Sein ausmacht und deren positive Anerkennung zu erreichen ist. Diese kurzen abschließenden Ausführungen deuten mögliche Aspekte der Levinas'schen Philosophie in beschriebenem Beispiel an.

10.2 Schulische Überlegungen

Die zwischenmenschliche Beziehung, die nach Levinas primär eine ethische ist, verliert ebendiese ethische Dimension genau dann, wenn sie als Fremdheitssituationen wahrgenommen und durch Vorwissen, Typisierungen und Kategorisierungen kontrollierbar gemacht werden soll. Im Kapitel 9 wurde dies im Kontext integrativer Prozesse thematisiert und mit Fokussierung auf die berufliche und professionelle Identität des Regelschullehrers diskutiert. Dabei wurde gefordert, dass die Heilpädagogik ihren Beitrag zu notwendigen anthropologischen Überlegungen leistet. Um nicht den Eindruck zu erwecken die Heilpädagogik stünde außerhalb der Gefahren, in denen der behinderte Schüler nicht in seiner Andersheit und seinem von Sich-her bedeuten erscheinen kann, werden nachfolgende Ausführungen geleistet. Mit Lippitz wurde bereits die mögliche Fremdheit in der Schule aufgezeigt. Vielfältige Fremdheitssituationen können in der Schule und im Zusammenhang mit schulischen Belangen ausgemacht und angeführt werden: Die Phase des Schulbeginns, der Klassenwechsel einzelner Schüler, die Zusammensetzung neuer Klassen, das Hinzukommen eines neuen Schülers in die Klasse. Diese Aufzählung wäre beliebig fortzuführen. Auch in der täglichen pädagogischen Arbeit sind Aspekte der Fremdheit auszumachen: Verhaltens-, Kommunikations- und Lernverhalten von Schülern, die nicht den Erwartungen der Lehrperson entsprechen. Umgekehrt kann auch der Lehrer in seinem Handeln und Kommunizieren für den Schüler fremd erscheinen. Fremdheit scheint ein konstituierendes Element in der Schule darzustellen.

Auf Grundlage eigener Erfahrungen wird nachfolgend die Fremdheitssituation im Zusammenhang mit der Übernahme einer Klasse an einer neuen Schule erörtert. Als verantwortlicher Klassenlehrer ist die eigene Verantwortung für das pädagogische Geschehen markant gewachsen. Erschwert wird diese Situation dadurch, dass die Schüler unbekannt sind und es unweigerlich auf eine gegenseitige Fremdheitssituation zu Beginn des Schuljahres hinausläuft. Nachfolgend wird der Umgang mit der sich andeutenden Fremdheitssituation aus Sicht des Lehrers geschildert. Anschließend werden in Stichworten die Verbindungen zu- und die Zusammenhänge mit der Levinas'schen Philosophie

angedeutet. Auch hier bleibt es bewusst bei den Andeutungen, um dem Leser ein eigenständiges, kritisch-konstruktives Weiterdenken zu ermöglichen.

Insbesondere in den Sonderschulen existieren detaillierte Schülerakten, in denen grundlegende Informationen über den Schüler enthalten sind. Schülerbeschreibungen, ausführliche Zeugnisberichte, die Ergebnisse diagnostischer Fragestellungen und Darlegungen von Anamnesen. Diese Schülerakten gelangen auch bei Fragen der schulischen Integration behinderter Schüler zur Anwendung. Sie bieten ein Mittel, als solches hätten sie im persönlichen Umgang mit der Fremdheitssituation genutzt werden können, um ebendiese Fremdheit frühzeitig reduzieren und kontrollieren zu können.

Die Einsicht in die Schülerakten ermöglicht dem Lehrer im Vorfeld der Fremdheitssituation die Entwicklung einer scheinbar präzisen medizinisch-diagnostischen, anamnestischen und pädagogischen Vorstellung über jeden einzelnen Schülern. Von jedem Schüler kann sich mittels Akteneinsicht ein Bild gemacht und dieses anschließend durch Gespräche mit anderen Personen (Lehrer, Fachlehrer, Erziehungskraft, Therapeut) vertieft, weiter entwickelt oder geändert werden. Zwei Aspekte sind aus dieser Vorgehensweise herauszulesen:

- Die anstehende Fremdheitssituation wird durch den Lehrer kontrollierbar gemacht, in dem dieser Wissen über die Schüler sammelt.
- Zu legitimieren ist diese Vorgehensweise durch Anforderungen, die berechtigterweise an Lehrpersonen zu stellen sind: Professionalität und pädagogische Verantwortung.

Diese skizzierte Vorgehensweise steht in folgender Gefahr: Die anstehende zwischenmenschliche Beziehung von Lehrer zu Schüler ist keine ursprünglich ethische mehr. Hier deuten sich Verbindungen von pädagogischer Praxis und Philosophie an: Der Schüler als absolut Anderer, als Fremder in der Nähe, hat bereits im Vorfeld seine Andersheit und seine Fremdheit durch die Kontrollbestrebungen des Lehrers verloren. Als absolut Seiender kann er in seinem So-Sein nicht mehr erscheinen. Der Schüler steht im Kontext und vor dem Horizont dessen, was der Lehrer an Informationen über ihn angesammelt hatte. Er war kein bedeuten von Sich-her, sondern ein bedeuten in Verbindung mit

Umgebungsfaktoren. Er ist bereits thematisiert und ontologisiert und die Gefahr ist groß, dass sein Sein häufig unreflektiert und automatisch, in den Kontext des Vorwissens integriert wird. Seine individuelle Andersheit, die nach Levinas eine nicht zu verstehende, eine positiv transzendente, eine immer andere Andersheit darstellt, kann verloren gehen. Das ursprünglich ethische der zwischenmenschlichen Beziehung kann sich durch ein Vor-Bild über den Schüler nicht entwickeln. Die zwischenmenschliche Beziehung als Grundlage von Bildung und Erziehung steht in der Gefahr grundsätzlich ontologisch zu sein.

In schulischen Kontexten – unabhängig der Frage ob Sonder-, Regel- oder integrative Schule – lassen sich viele Beispiele finden, die zu einem Vorwissen über den Schüler führen. Immer verbunden mit der Gefahr den Schüler festzulegen und in seiner unauflöslichen Andersheit zu reduzieren. Hierüber muss sich jede Schulform bewusst sein. Fremdheitssituationen in schulischen Kontexten und Differenzen zwischen Lehrer und Schüler dürfen nicht als Mangel aufgefasst, sondern müssen als Bereicherung angenommen werden. Abschließend ist mit Lippitz die Differenz und Fremdheit als positiv und bereichernd zu werten.

„Sie (die Differenz; Anm. d. Verfasser) ist die Bedingung der Möglichkeit der Offenheit und Prozessualität des pädagogischen Feldes, und sie durchzieht auch jede soziale Form der Kontaktaufnahme zwischen Erwachsenen und Kindern, sei es die pädagogisch praktischen sei es die methodisch kontrollierten“ (Lippitz 2003, 171).

Kapitel 11: **Abschluss**

Im letzten Kapitel wird versucht, die bisherigen Ausführungen in drei abschließende Forderungen münden zu lassen. Die Auseinandersetzung mit diesen Forderungen und deren Umsetzung können als Ausdruck des heilpädagogischen Zeitgeistes gelten.

Wie auch die Anwendung der Levinas'schen Philosophie auf heilpädagogische Fragestellungen besitzen die folgenden Forderungen keinen Endgültigkeitsanspruch. Stattdessen sollen sie zum Weiter- bzw. Andersdenken anregen.

- Heilpädagogik muss sich an gesellschaftlichen anthropologischen Diskussionen beteiligen. Insbesondere die technologischen Entwicklungen, die auch in früheste Bereiche der menschlichen Entwicklung einwirken können, machen dies unumgänglich. Die gegenwärtige Situation verbietet es geradezu, sich auf dem erreichten Entwicklungsstand auszuruhen; sie verbietet es aber auch, die Fragen der Integration behinderter Menschen unter Aussparung anthropologischer Überlegungen zu behandeln. Die Heilpädagogik ist aufgefordert, anthropologische Denkansätze zu liefern, um Integration als Ganzes weiter verwirklichen und im Rahmen integrativer Prozesse humanisieren zu können.
- Heilpädagogik muss sich der Gefahren bewusst sein, die sie zum Nachteil behinderter Menschen produziert, wenn sie einseitig am behinderten Menschen orientierte anthropologische Denk- und Lösungsansätze proklamiert. Es muss klar sein, dass anthropologisches Fragen in Teilbereichen möglicher integrativer Prozesse zu speziellen und einseitigen Menschenbildern führen kann. Stattdessen müssen diese Ansätze immer ganzheitlich und gesamtgesellschaftlich ausgerichtet sein, in deren Rahmen behinderte Menschen als Mitglieder der Gesellschaft durch ihre rein physische Existenz aufgehoben sind.

- Heilpädagogik muss den grundsätzlichen Mut zu Utopien haben. Den aktuellen gesellschaftlichen und staatlichen Entwicklungen kann nicht durch permanente Reaktion adäquat begegnet werden. Die Heilpädagogik sollte versuchen, in der Entwicklung voranzugehen. Die Entwicklung von Utopien kann durch die Heilpädagogik erfolgen und durch sie in die gesellschaftliche Diskussion eingebracht werden.

Zum Abschluss der Arbeit wird eine Formulierung aufgegriffen, die zur Beschreibung der Pädagogik durchgängig verbreitet ist: Beziehung geht Erziehung voran. Beziehung impliziert aber immer ein wechselseitiges Verhältnis: in gleichem Maße geben, wie vom Anderen nehmen zu können. Beziehung wird immer als Begegnung auf gleicher Augenhöhe verstanden. Für Levinas ist zwischenmenschliche Beziehung jedoch nicht wechselseitig, keine Dyade grundsätzlich gleicher Personen und kein auf Augenhöhe stattfindender Vorgang. Denn nach Levinas kommt der Andere immer aus der Höhe in die Beziehung. Der Andere steht über dem Selbst. Die Höhe schließt die Erwartung der Wechselseitigkeit und der gleichmäßigen Dyade aus. Den Anderen in seiner Höhe sehen, wäre bedeutsam für jede Beziehung, gleichermaßen der gesellschaftlichen wie auch der schulischen.

Ein letztes Mal ist die Radikalität und Besonderheit der Levinas'schen Philosophie deutlich geworden. Ein letztes Mal hat sie gezeigt, wie die Aufwertung des Anderen, die Überwindung des Egoismus, eine neue Form der Humanisierung zwischenmenschlicher Beziehungen ermöglicht.

**„Einem Menschen begegnen heißt, von einem Rätsel wachgehalten werden“
(Levinas)**

12. Literaturverzeichnis

Agenda 2010. Mut zum Frieden und Mut zur Veränderung. Regierungserklärung von Bundeskanzler Gerhard Schröder vor dem Deutschen Bundestag. Berlin, 14. März 2003

Antor, G. (1999). Integrative Pädagogik – Überlegungen zu einer normativen Pädagogik. In: Ortmann, M./Myschker, N. (Hrsg.). Integrative Schulpädagogik: Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart; Berlin; Köln, 26-36

Antor, G./Bleidick, U. (1995). Recht auf Leben – Recht auf Bildung: Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Heidelberg

Antor, G./Bleidick, U. (2000). Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart; Berlin; Köln

Askani, T. (2002). Die Frage nach dem Anderen. Im Ausgang von Emmanuel Levinas und Jacques Derrida. Diss. Freiburg. Wien

Bach, H. (1985). Grundbegriffe der Behindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (Hrsg.). Handbuch der Sonderpädagogik. Band 1: Theorie der Behindertenpädagogik. Berlin, 3-24

Bach, H. (1999). Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern; Stuttgart; Wien

Baumann, Z. (1995). Postmoderne Ethik. Aus dem Englischen von Ulrich Bielefeld und Edith Boxberger. Hamburg

Bericht der Kommission „Soziale Sicherheit“ zur Reform der sozialen Sicherungssysteme. Berlin, 29. September 2003

Bericht der Kommission „Impulse für die Zivilgesellschaft“. Perspektiven für Freiwilligendienste und Zivildienst in Deutschland. Berlin, 15. Januar 2004

Biewer, G. (2002). Ist die ICDH-2 für die Heilpädagogik brauchbar? In: Bundschuh, K. (Hrsg.). Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance? Bad Heilbrunn, 293-301

Bleidick, U. (1985). (Hrsg.). Handbuch der Sonderpädagogik. Band 1: Theorie der Behindertenpädagogik. Berlin

Bleidick, U. (1999). Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart; Berlin; Köln

Bleidick, U. (2001). Noch einmal: Begründung von Personalität. Zu einem Personenbegriff für die Behindertenpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 4, 134-142

Bundschuh, K. (2002) (Hrsg.). Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance? Bad Heilbrunn

Bürli, A. (1997). Sonderpädagogik international: Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern

Braun, W. (1989). Pädagogische Anthropologie im Widerstreit: Genese und Versuch einer Systematik. Bad Heilbrunn

Cloerkes, G. (2001). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitwirkung von R. Markowetz. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg

Danner, H. (1989). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München; Basel

Dederich, M. (2000). Behinderung – Medizin – Ethik: Behindertenpädagogische Reflexionen zu Grenzsituationen am Anfang und Ende des Lebens. Habil. Köln. Bad Heilbrunn

Dederich, M. (2001). Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn

Deppe-Wolfinger, H. (2002). Schulische Integration im Prozess gesellschaftlicher Desintegration. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.). Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Berlin, 46-52

Drave, W./Rumpler, F./Wachtel, P. (2000). Die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung, die Kultusministerkonferenz und der Verband Deutscher Sonderschulen. In: Drave, W./Rumpler, F./Wachtel, P. (Hrsg.). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg, 9-20

Drave, W./Rumpler, F./Wachtel, P. (2000). (Hrsg.). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg

dtv-Atlas Philosophie (2002). 10. aktualisierte Auflage. Überarbeitet und erweitert durch Kunzmann, P./Burkard, F.P./Wiedmann, F./Weiß, A. München

Eberwein, H. (1995). Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46, 468-476

Eberwein, H. (1998). Integrationspädagogik als Element einer allgemeinen Pädagogik und Lehrerbildung. In: Hildeschiedt; A./Schnell, I. (Hrsg.). Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim; München, 345-362

Eberwein, H./Knauer, S. (2002). (Hrsg.). Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim; Basel

Ellger-Rüttgart, S. (1998). Drei Jahre Grundgesetz zugunsten behinderter Menschen – juristischer Höhenflug ohne politische Bodenhaftung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1, 26-30

Europäisches Parlament (2000). Ausschuss für die Freiheiten und Rechte der Bürger, Justiz und innere Angelegenheiten. Entwurf eines Berichts über die Lage der Grundrechte in der Europäischen Union

Feuser, G. (1981). Beiträge zur Geistigbehindertenpädagogik. Solms-Oberbiel

Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.). Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim; München, 19-35

Feuser, G. (2002). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.). Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Berlin, 280-294

Fornfeld, B. (1997). Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. 4. unveränderte Auflage. Diss. Köln. Aachen; Mainz

Fornfeld, B. (1998). Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. 3. Auflage. Habil. Köln. Heidelberg

Forster, R. (2004). Verantwortung, Persönlichkeit und Menschenwürde – Ethische Stolpersteine auf dem Weg zu einer >>behindertenfreien<< Gesellschaft. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 230-239

Fröhlich, A./Heinen, N./Lamers, W. (2001). (Hrsg.). Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf

Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen und zur Änderung anderer Gesetze. In: Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2002, Teil 1, Nr. 28, ausgegeben zu Bonn am 30. April 2002

Gesetz zur Modernisierung der gesetzlichen Krankenversicherung (GKV-Modernisierungsgesetz – GMG). In: Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2003, Teil I, Nr. 55, ausgegeben zu Bonn am 19. November 2003, 2190-2258

Hamann, B. (2005). Pädagogische Anthropologie: Theorien – Modelle – Strukturen; eine Einführung. 4. überarb. und erg. Auflage. Frankfurt am Main

Haeberlin, U. (1996). Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. Bern; Stuttgart; Wien

Haeberlin, U. (1998). Das Menschenbild für die Heilpädagogik. 4. unveränderte Auflage. Bern; Stuttgart; Wien

- Haeberlin, U. (2002).** Allgemeine Heilpädagogik. 6. unveränderte Auflage. Bern; Stuttgart; Wien
- Heimlich, U. (2003).** Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart
- Heinen, N./Lamers, W. (2001).** Wanderung durch die schwerstbehindertenpädagogische Landschaft. In: Fröhlich, A./Heinen, N./Lamers, W. (Hrsg.). Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf, 13-47
- Hesse, K. (1995).** Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland. 20. neubearbeitete Auflage. Heidelberg
- Hildeschmidt, A./Schnell, I. (1998).** (Hrsg.). Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim; München
- Hillenbrand, C. (2002).** Selbstbestimmung und Teilhabe nach dem neuen Sozialgesetzbuch IX – Konsequenzen für die Heilpädagogik. In: Bundschuh, K. (Hrsg.). Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance? Bad Heilbrunn, 267-279
- Hinz, A. (2002).** Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9, 354-361
- Hinz, A. (2004).** Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des >>Index für Inklusion<<. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 245-250
- Die ICF (Oktober 2004).** Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI. Köln
- Jakobs, H. (1997).** Heilpädagogik zwischen Anthropologie und Ethik. Eine Grundlagenreflexion aus kritisch-theoretischer Sicht. Bern; Stuttgart; Wien
- Jantzen, W. (1987).** Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim; Basel
- Jung, M. (2002).** Hermeneutik zur Einführung. 2. Auflage. Hamburg
- Klafki, W. (2001).** Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. Nachdruck seines Artikels von 1975 in Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Geringfügige Änderungen durch den Verfasser. In: Rittelmeyer, C./Parmentier, M. Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt, 125-148
- Kleinbach, K.H. (1994).** Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik. Diss. Tübingen. Bad Heilbrunn
- Knauer, S. (2002).** Integrationspädagogik im gesellschaftlichen Umbruch. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.). Integrationspädagogik. Berlin, 53-61

König, E./Zedler, P. (2002). Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim; Basel

Kron, F. W. (1999). Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München; Basel

Krüger, H.-H. (1997). Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen

Kühn, R. (1999). Un-humanistische Denkweisen: Ansätze zur Überwindung des pädagogischen Humanismus bei Buber, Levinas, Ballauff und Schaller. Baltmannsweiler

Lelgemann, R. (1999). Gestaltungsprozesse im Bereich der beruflichen Rehabilitation für Menschen mit schweren Körperbehinderungen als Herausforderung der Werkstätten für Behinderte und Tagesförderstätten. Aachen

Levinas, E. (1989). Humanismus des anderen Menschen. Übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Ludwig Wenzler. Hamburg

Levinas, E. (1995a). Zwischen Uns. Versuche über das Denken an den Anderen. Aus dem Französischen von Frank Miething. München; Wien

Levinas, E. (1995b). Die Zeit und der Andere. Übersetzt und mit einem Nachwort versehen von Ludwig Wenzler. 3. Auflage. Hamburg

Levinas, E. (1998). Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. Aus dem Französischen von Thomas Wiemer. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau; München

Levinas, E. (1999). Die Spur des Anderen: Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Übersetzt, herausgegeben und eingeleitet von Wolfgang Nikolaus Krewani. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau; München

Levinas, E. (2003). Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität. Übersetzt von Wolfgang Nikolaus Krewani. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau; München

Lindmeier, C. (1993). Behinderung – Phänomen oder Faktum? Diss. Würzburg. Bad Heilbrunn

Lippitz, W. (1989). Von Angesicht zu Angesicht – Überlegungen zum Verständnis von Pädagogik und Ethik im Anschluss an Levinas. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3, 266-281

Lippitz, W. (1993). Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim

Lippitz, W. (2003). Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main

Malka, S. (2003). Emmanuel Levinas. Eine Biographie. Aus dem Französischen von Frank Miething. München

- Markowetz, R. (2001).** Soziale Integration von Menschen mit Behinderung. In: Cloerkes, G. Soziologie der Behinderten. Heidelberg, 172-232
- Mattner, D. (2000).** Behinderte Menschen in der Gesellschaft. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Stuttgart; Berlin; Köln
- Möckel, A. (1988).** Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart
- Muth, J. (1991).** Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete [VHN] 60, 1-5
- Ortmann, M./Myschker, N. (1999).** (Hrsg.). Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart; Berlin; Köln
- Oskamp, U. (1994).** Körperbehinderung und chronische Erkrankung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 45, 678-684
- Palmowski, W./Heuwinkel, M. (2002).** Normal bin ich nicht behindert! Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden – Unterschiede, die Welten machen. Dortmund
- Pfeffer, W. (1988).** Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg
- Pieper, A. (2000).** Einführung in die Ethik. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen; Basel
- Raupach, M./Raupach, M. (2000).** Dialogische Sichtweisen der Begegnung mit neurodegenerativ erkrankten Kindern und Jugendlichen. Eine Annäherung mit Hilfe leibphänomenologischer Ansätze und der Philosophie Levinas'. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11, 453-461
- Ricoeur, P. (1973).** Hermeneutik und Strukturalismus. Der Konflikt der Interpretationen I. München
- Rittelmeyer, C./Parmentier, M. (2001).** Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt
- Rohr, E./Weiser, M. (2002).** Historische Kritik der Aussonderung – Kritik der Sonderpädagogik zur Frage der historischen (Irr-)Wege und (Fehl-)Entscheidungen. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.). Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim; Basel, 91-98
- Rössler, B. (1990).** Die Theorie des Verstehens in Sprachanalyse und Hermeneutik: Untersuchungen am Beispiel M. Dummetts und F. D. E. Schleiermachers. 2. überarbeitete Fassung. Diss. Berlin. Berlin
- Ruchlak, N. (2004).** Das Gespräch mit dem Anderen: Perspektiven einer ethischen Hermeneutik. Diss. München. Würzburg

Sander, A. (2004). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 240-244

Schleiermacher, F. D. E. (1977). Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Herausgegeben und eingeleitet von M. Frank. Frankfurt am Main

Schöler, J. (1998). Stand und Perspektiven der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler in Europa. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.). Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim; München, 109-126

Schumann, M. (2000). Zur Behindertenpädagogik im Zeitalter von Biomedizin und Bioethik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8, 310-320

Seiffert, H. (1992). Einführung in die Hermeneutik. Tübingen

Sozialgesetzbuch IX (2001). Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen.

Speck, O. (1996). Erziehung und Achtung vor dem Anderen: zur moralischen Dimension der Erziehung. München; Basel

Speck, O. (2001). Heil- und sozialpädagogische Qualität unter dem Druck zunehmender Marktorientierung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbardisziplinen [VHN] 70, 215-227

Stadler, H. (1996). Menschenwürde und Behinderung. In: Zwielerlein, E. (Hrsg.). Handbuch Integration und Ausgrenzung. Behinderte Mitmenschen in der Gesellschaft. Neuwied; Kriftel; Berlin, 165-174

Staudigl, B. (2000). Ethik der Verantwortung: die Philosophie Emmanuel Levinas' als Herausforderung für die Verantwortungsdiskussion und Impuls für die pädagogische Verantwortung. Diss. Augsburg. Würzburg

Stegmaier, W. (2002). Levinas. Freiburg im Breisgau

Stinkes, U. (1993). Spuren eines Fremden in der Nähe. Das 'geistig behinderte' Kind aus phänomenologischer Sicht. Diss. Köln. Würzburg

Strasser, S. (1987). Emmanuel Levinas: Ethik als Erste Philosophie. In: Waldenfels, B. Phänomenologie in Frankreich. 1. Auflage. Frankfurt am Main, 218-265

Taureck, B. H. F. (2002). Emmanuel Levinas zur Einführung. 3. überarbeitete Auflage. Hamburg

Waldenfels, B. (1987). Phänomenologie in Frankreich. 1. Auflage. Frankfurt am Main

Waldenfels, B. (2001). Einführung in die Phänomenologie. München

Wetz, F. J. (1998). Die Würde der Menschen ist antastbar. Eine Provokation. Stuttgart

Wevelsiep, C. (2003). Bioethik und Widerstand. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4, 136-143

Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.). Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim; München, 37-52

Wulf, C. (2001). Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim; Basel

Zwierlein, E. (1996). (Hrsg.). Handbuch Integration und Ausgrenzung. Behinderte Mitmenschen in der Gesellschaft. Neuwied; Kriftel; Berlin

Internetadressen

<http://www.bmj.bund.de/enid/48169a>

Zugriff am 29. 10. 2003

Die Rede der Justizministerin Zypries auf dem Humboldt-Forum zum Thema: Vom Zeugen zum Erzeuger? Verfassungsrechtliche und rechtspolitische Fragen der Bioethik: Wir brauchen eine Spezifikation der Werte

<http://bidok.uibk.ac.at/bib/schule/unesco-salamanca.html>

Zugriff am 15. 10. 2003

Eine übersetzte Fassung der Salamanca-Erklärung

http://bmgs.bund.de/downloads/ejmb_erklaerung-madrid.doc

Zugriff am 08. 04. 2004

Eine übersetzte Fassung der Deklaration von Madrid